



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA**

SANDRA APARECIDA BORBA DE OLIVEIRA

**VIVÊNCIAS DE MULHERES DOCENTES NA ÁREA DE MATEMÁTICA: UM
ESTUDO A PARTIR DE TRÊS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE
UMA CIDADE DO TRIÂNGULO MINEIRO**

**UBERABA
2026**

SANDRA APARECIDA BORBA DE OLIVEIRA

**VIVÊNCIAS DE MULHERES DOCENTES NA ÁREA DE MATEMÁTICA: UM
ESTUDO A PARTIR DE TRÊS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE
UMA CIDADE DO TRIÂNGULO MINEIRO**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, área de concentração Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito para o título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carla Cristina Pompeu.

UBERABA
2026

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

- O51v Oliveira, Sandra Aparecida Borba de
 Vivências de mulheres docentes na área de Matemática: um estudo a
 partir de três instituições de Ensino Superior de uma cidade do Triângulo
 Mineiro / Sandra Aparecida Borba de Oliveira. -- 2026.
 186 p. : il., graf., tab.
- Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)
 -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2026
 Orientadora: Profa. Dra. Carla Cristina Pompeu
1. Ensino superior - Minas Gerais. 2. Mulheres. 3. Identidade de gênero.
 4. Professoras de matemática. I. Pompeu, Carla Cristina. II. Universidade
 Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.
- CDU 378.12-055.2:51 (815.1)

SANDRA APARECIDA BORBA DE OLIVEIRA

VIVÊNCIAS DE MULHERES DOCENTES NA ÁREA DE MATEMÁTICA: UM
ESTUDO A PARTIR DE TRÊS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE UMA
CIDADE DO TRIÂNGULO MINEIRO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, área de concentração Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito para o título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

24 de julho de 2026

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Carla Cristina Pompeu – Orientadora
Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza
Universidade Vale do Rio Doce

Prof.^a Dra. Luzia de Fátima Barbosa Fernandes
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

A todas as mulheres.

Às que vieram antes de mim, ancestrais que
sustentaram caminhos com saberes guardados nas
mãos, memória e resistência.

Às que hoje ensinam, pesquisam e permanecem,
construindo conhecimento mesmo quando os
espaços ainda não foram feitos para elas.

Também às mães, que atravessam a vida entre
cuidados, trabalho e criação.

Aos saberes femininos que circulam entre
gerações, tecendo presença, persistência e
possibilidades.

Por todas nós, ontem, hoje e amanhã.

AGRADECIMENTOS

Não cheguei até aqui sozinha
Cheguei através de quem ficou

Dedico este trabalho

À minha filha, Maria Virgínia,
doce motivo do meu maternar,
companhia fiel por tantos anos de morada,
hoje a perseguir seus próprios sonhos em outra cidade
Obrigada por sempre me encorajar a correr atrás dos meus.

À minha namorada e alma gêmea no amor, Evelyn,
companheira de vida e parceira de luta
pelas mesmas convicções que nos unem
Você me conhece tanto
e mesmo assim, ou talvez por isso,
soube oferecer um amor genuíno
e uma empatia que dispensa explicações para se fazer presente.

Ao meu pai, Antônio, e à minha mãe, Nair,
que carregaram nos ombros sonhos que não puderam viver
e os depositaram em mim e no meu irmão.
Grandes incentivadores, não apenas pelas palavras,
mas pela fé silenciosa que nunca faltou.
Obrigada pelo tempo dedicado e pelas orações.

Ao meu irmão Tiago,
que me ensinou que persistir não é a ausência do obstáculo,
mas a escolha de seguir mesmo com ele.
Milagres acontecem, e a recuperação da sua saúde é um deles.
Desse milagre, fazem parte Alyne e Alice. Obrigada a vocês, também.

À minha orientadora, Carla,
verdadeira inspiração acadêmica e humana.
Recebeu-me na condição de uma aluna repleta de inseguranças
mas não hesitou em me guiar pelos caminhos da pesquisa
Com você, aprendi que crescer na vida acadêmica
é também sinônimo de sororidade.
Obrigada por ser quem você é.

Às mulheres que compõem a banca examinadora
E aceitaram ler este trabalho com cuidado
Gratidão por fazerem da avaliação
Um gesto de encontro

Aos meus afetos que já partiram desta vida,
mas que habitam as minhas melhores lembranças
Vô Latão, Pablo, Fábio e Rafa
Obrigada por tanta intensidade enquanto estiveram aqui.

À minha alma gêmea na amizade, Élbia,
que vejo, dia após dia, não se curvar aos diagnósticos.
Você exala vontade de viver
e me ensina, todos os dias,
o que é resiliência de verdade
não como conceito,
mas como modo de existir.

Aos meus afetos na forma de família e amizade
Alyne, Rony, Léo, Cleonice, Carlos, Eurípedes, Rosângela,
Ariana, Ilza, Emylia, Róger, Breno, Dani e Maurício
que sempre souberam entender quando eu precisava
de uma risada, de um silêncio, de apoio,
ou simplesmente de um abraço.

Às professoras e professores que fizeram parte de minha trajetória

que me desafiaram, me acolheram, e acreditaram em mim
Vocês deixaram marcas que nenhum currículo conseguiria registrar.

Às alunas e alunos que cruzaram o meu caminho
Cada dúvida que trouxeram,
cada olhar de descoberta,
cada sala de aula que compartilhamos
Em especial, Douglas Silva, que foi meu aluno
e defendeu seu mestrado pelo PPGECM
Obrigada por fazerem parte da minha trajetória como docente.

A gratidão que sinto por cada uma dessas pessoas e tantas outras
Não caberiam apenas aqui nesta seção.

“É do conhecimento das condições autênticas que é
preciso tirar a força de viver e razões para agir”

Simone de Beauvoir, 2005.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender de que modo as questões de gênero impactam no trabalho e na carreira de professoras, da área de Matemática do Ensino Superior, em três instituições de ensino superior de uma cidade do Triângulo Mineiro. Partimos da constatação de que a Matemática carrega uma imagem historicamente construída como território masculino, uma neutralidade que, ao ser examinada de perto, revela mecanismos de exclusão, naturalização de desigualdades e apagamento de presenças femininas. Esse cenário não é apenas simbólico, já que dados nacionais indicam que as mulheres representam apenas 26% dos ingressantes em cursos STEM no Brasil, e que essa proporção se reduz progressivamente à medida que se avança nos níveis mais altos da carreira acadêmica. Nosso estudo, de cunho qualitativo, teve como campo empírico três instituições de ensino superior de um município do Triângulo Mineiro, sendo uma universidade federal, uma universidade privada e um instituto federal, escolhidas pela diversidade de estrutura organizacional e inserção regional. A pergunta que orientou a investigação foi: como mulheres docentes da área de Matemática nessas instituições reconhecem as influências de gênero em suas carreiras e vivências? A produção de dados se deu em duas etapas complementares. Inicialmente, aplicamos um questionário via *Google Forms* a 23 professoras identificadas nas três instituições, obtendo 10 respostas que nos permitiram traçar um panorama do grupo. Em seguida, realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco dessas docentes. As narrativas revelaram que o pertencimento ao campo da Matemática exige das mulheres uma prova permanente de legitimidade que raramente é cobrada aos homens. As formas de exclusão são, em sua maioria, silenciosas, tais como a invisibilidade em reuniões ao lado de colegas homens, o isolamento nos espaços informais da instituição, a desvalorização da área de Educação Matemática como subcampo de menor prestígio, além da sobrecarga desproporcional de responsabilidades de cuidado que colide com as exigências de uma dedicação total ao trabalho acadêmico. Ao mesmo tempo, as narrativas registram formas concretas de resistência, como projetos de mentoria para meninas, iniciativas de visibilização de trajetórias femininas e a presença cotidiana nesses espaços como ato político. As considerações finais apontam para a urgência de transformações institucionais que vão além do acesso formal, reconhecendo que não basta abrir a porta se o ambiente interno continua organizado para acolher apenas determinados corpos e trajetórias. A pesquisa encerra afirmando o caráter plural das experiências de ser mulher na Matemática, cruzadas por raça, classe, maternidade e identidade de gênero, e convida a novos caminhos investigativos

comprometidos com uma docência universitária mais equânime.

Palavras-chave: gênero; matemática; docência; ensino superior; interseccionalidade.

ABSTRACT

This research aims to understand how gender issues impact the work and career trajectories of female professors in the field of Mathematics in Higher Education, across three higher education institutions in a city in the Triângulo Mineiro region, Brazil. The study is grounded in the recognition that Mathematics carries a historically constructed image as a male-dominated field, whose presumed neutrality, when closely examined, reveals mechanisms of exclusion, naturalization of inequalities, and the erasure of women's presence. This scenario is not merely symbolic, as national data indicate that women represent only 26% of entrants in STEM programs in Brazil, and that this proportion progressively decreases at higher levels of the academic career. This qualitative study was conducted in three higher education institutions within the same municipality: a federal university, a private university, and a federal institute, selected due to their diverse organizational structures and regional roles. The guiding research question was: how do female Mathematics professors in these institutions recognize the influence of gender on their careers and lived experiences? Data production occurred in two complementary stages. First, a questionnaire was administered via Google Forms to 23 identified female professors across the three institutions, yielding 10 responses that allowed for an initial group profile. Subsequently, semi-structured interviews were conducted with five of these participants. The narratives revealed that belonging to the field of Mathematics requires women to constantly prove their legitimacy, a demand rarely imposed on men. Forms of exclusion are mostly subtle, including invisibility in meetings alongside male colleagues, isolation in informal institutional spaces, the devaluation of Mathematics Education as a lower-prestige subfield, and the disproportionate burden of care responsibilities, which conflicts with the expectation of total dedication to academic work. At the same time, the narratives highlight concrete forms of resistance, such as mentorship programs for girls, initiatives to increase the visibility of women's trajectories, and the everyday presence of these women in such spaces as a political act. The final considerations point to the urgency of institutional transformations that go beyond formal access, recognizing that opening doors is insufficient if internal environments remain structured to accommodate only certain bodies and trajectories. The study concludes by affirming the plural nature of women's experiences in Mathematics, intersected by race, class, motherhood, and gender identity, and calls for further research committed to a more equitable model of university teaching.

Keywords: gender; mathematics; teaching; higher education; intersectionality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1— Campus da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba-MG	88
Figura 2— Campus da Universidade de Uberaba, Uberaba-MG	89
Figura 3— Campus do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba-MG	90
Gráfico 1— Percentual de homens e mulheres ingressantes em cursos STEM no Brasil (2013–2023).....	25
Gráfico 2— Taxa de conclusão masculina e feminina em cursos de ciências, tecnologia, engenharia e Matemática (STEM) no Brasil (2013–2023)	26
Gráfico 3— Faixa etária das mulheres docentes na área de Matemática	95
Gráfico 4— Autodeclaração de cor ou raça das docentes na área de Matemática	96
Gráfico 5— Nível de formação acadêmica das docentes na área de Matemática	97
Gráfico 6— Área de pesquisa das docentes na área de Matemática	98
Gráfico 7— Carga horária semanal das docentes na área de Matemática.....	99
Gráfico 8— Tipos de atividades englobadas na carga horária das docentes na área de Matemática	100
Gráfico 9— Tempo de atuação das docentes na área de Matemática	101
Gráfico 10— Maternidade e número de filhas(os) das docentes na área de Matemática	102
Gráfico 11— Rede de apoio das docentes na área de Matemática no que se refere às demandas com o cuidado.....	103
Gráfico 12— Influência da maternidade nas decisões sobre a carreira das docentes na área de Matemática	104
Gráfico 13— Desafios específicos por ser mulher na carreira acadêmica	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BOCA — Boletim de Conjuntura
CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID-19 — *Coronavirus Disease 2019* (Doença do Coronavírus 2019)
EAD — Educação a Distância
FIUBE — Faculdades Integradas de Uberaba
FMTM — Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro
GEPEM — Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática
IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM — Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFTM — Instituto Federal do Triângulo Mineiro
IMPA — Instituto de Matemática Pura e Aplicada
INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LGBTI+ — Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Intersexo
LGBTQIAPN+ — Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e outras identidades
MCTI — Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
OBMEP — Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PNPG — Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGECM — Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática
PQ — Produtividade em Pesquisa
PROFMAT — Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
SBEM — Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SBM — Sociedade Brasileira de Matemática
STEM — *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática)
TCLE — Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TI — Tecnologia da Informação
UAB — Universidade Aberta do Brasil
UFMS — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFTM — Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNESCO — *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNESP — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIUBE — Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

1 O DESPERTAR PARA UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE MULHERES E DOCÊNCIA NA ÁREA DE MATEMÁTICA	18
1.1 A TRAJETÓRIA QUE ME CONSTITUI PESQUISADORA	32
1.2 AS MULHERES QUE CONSTITUEM E AMPLIAM ESTA INVESTIGAÇÃO	35
2 MULHERES, ÁREA DA MATEMÁTICA E DOCÊNCIA: RESISTÊNCIAS, (IN)VISIBILIDADES E DISPUTAS NO CAMPO ACADÊMICO.....	40
2.1 GÊNERO COMO CATEGORIA ANALÍTICA, RELACIONAL E PLURAL NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	44
2.2 SER MULHER NA MATEMÁTICA	53
2.3 TENSÕES ENTRE MATEMÁTICA, EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E RECONHECIMENTO CIENTÍFICO	60
2.4 MULHERES, CIÊNCIA E MOVIMENTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS ...	69
3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E A ESCUTA QUALITATIVA	76
3.1 PERSPECTIVA QUALITATIVA COMO POSICIONAMENTO POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICO.....	76
3.2 CONTEXTOS QUE ATRAVESSAM A PESQUISA	87
4 VOZES DE MULHERES NA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA: ENTRE DESAFIOS, CRIAÇÕES E (RE)EXISTÊNCIAS	92
4.1 O PERFIL DAS MULHERES QUE PRODUZIRAM CONOSCO ESSA INVESTIGAÇÃO.....	92
4.2 AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COMO TERRITÓRIO NARRATIVO DE ESCUTA, RELAÇÃO E CONSTRUÇÃO.....	109
4.2.1 Trilhas de formação: o tornar-se docente entre memórias, afetos e racionalidades.....	109
4.2.2 Enfrentamentos e/ou atravessamentos da discriminação de gênero	118
4.2.3 Entre estereótipos e representatividade	125
4.2.4 Dinâmicas institucionais, relações de poder e reconhecimento	130
4.2.5 A sala de aula como espaço de vida: práticas pedagógicas sob o olhar das docentes.....	136
4.2.6 A jornada equilibrada (ou em desequilíbrio): Relações de cuidado e os dilemas entre vida pessoal e profissional	141
4.2.7 Reflexões das docentes sobre mudanças institucionais	145
5 TECENDO CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS VIVÊNCIAS DE MULHERES DOCENTES DA ÁREA DA MATEMÁTICA.....	150
5.1 O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DAS DOCENTES.....	150
5.2 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA OS ESTUDOS DE GÊNERO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	154
5.3 CAMINHOS PARA UMA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA MAIS EQUÂNIME E	

POSSIBILIDADES PARA NOVOS CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....	155
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICE A - FORMULÁRIO.....	173
APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	183
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	186

1 O DESPERTAR PARA UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE MULHERES E DOCÊNCIA NA ÁREA DE MATEMÁTICA

Se alguém é uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é
(Judith Butler¹, 2003)²

Com sororidade pelas vivências de mulheres que já foram silenciadas por conta das expectativas de uma sociedade ainda marcada por desigualdades de gênero, iniciamos esta pesquisa³. Desejamos, com isso, que esta pesquisa se converta num espaço de expressão e ressignificação de diferentes aspectos relacionados ao acesso, permanência e sentimento de pertencimento de mulheres que ocupam a docência na área de Matemática. Nossa pesquisa acontece em três instituições de Ensino Superior de uma cidade do Triângulo Mineiro.

Fazemos questão de deixar registrada nossa opção pelo uso da primeira pessoa do plural e não da primeira pessoa do singular ao longo desta dissertação, em que tal atitude vai ao encontro de um sentido autoral que busca incorporar a natureza dialógica e colaborativa própria do processo de realização da pesquisa do campo acadêmico.

A Matemática carrega uma imagem de ciência exata e objetiva, concepção que aprendemos antes mesmo de entrar numa sala de aula. O problema é que essa imagem nunca foi neutra. Como nos mostram João dos Santos Carmo e Ana Claudia Toledo Ferraz (2012), ela foi construída, e continua sendo reproduzida, de forma a reservar esse território prioritariamente aos homens, tornando a presença das mulheres nele algo que ainda precisa ser justificado, quando deveria ser simplesmente esperado. Segundo o autor e a autora:

Nossa cultura ocidental, em particular no Brasil, nos ensina, desde crianças, algumas regras (discursos) em relação à Matemática: (a) Matemática é uma ciência exata e lógica; (b) Matemática é difícil, muito difícil; (c) Matemática não é para qualquer pessoa; (d) é preciso estudar muito para aprender Matemática; (e) homens são naturalmente melhores que mulheres em Matemática e em estudos que envolvem Matemática e raciocínio lógico (Carmo; Ferraz, 2012, p. 55).

Assim como o autor e a autora, consideramos que essa hierarquia de aptidões,

¹ Na primeira menção de uma autora ou autor nesta dissertação, seu nome completo será apresentado. Esta prática tem o objetivo de conferir maior visibilidade às pesquisadoras e pesquisadores, em reconhecimento à diversidade de contribuições e em contraposição à histórica prevalência da atribuição de conhecimento à figura masculina em trabalhos acadêmicos.

² BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Editora José Olympio, p. 21, 2003.

³ Durante o processo de escrita desta dissertação, utilizou-se a ferramenta de inteligência artificial ChatGPT, desenvolvida pela OpenAI, exclusivamente como suporte para revisão ortográfica, gramatical e adequação textual. As análises, interpretações, discussões teóricas e conclusões apresentadas são de inteira responsabilidade da autora.

apresentada como natural, opera de modo circular, pois ao excluir as mulheres, produz a ausência que depois é usada como evidência da própria exclusão. Essas hierarquias não podem ser naturalizadas como crenças inocentes, pois é através dessas regras apresentadas na citação anterior que a Matemática se torna mecanismo de exclusão nos corredores das salas de aula.

Em suas pesquisas, Yasmin Cartaxo Lima, Monique Baptista Fragozo e Elenilton Vieira Godoy (2023) apontam que, apesar de estudos indicarem que a Matemática é considerada uma disciplina neutra, essa neutralidade é relacional quando se analisa as posições de homens em cargos de prestígio e de poder, na área da Matemática⁴. Lima, Fragozo e Godoy (2023, p. 140) ressaltam que “a Matemática costuma ser compreendida como área isolada da sociedade, como se seu processo de construção fosse realizado sem interferência humana, como se ela existisse independentemente das pessoas”. É essa ilusão de isolamento que legitima e perpetua as barreiras de acesso e permanência das mulheres no campo, como se a Matemática pudesse existir fora das relações de poder que a formam.

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (2024) ressaltam o fato de que muitas pessoas utilizam o argumento de que as desigualdades de gênero observadas nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, fundamentam-se em afirmações de natureza biológica, uma vez que são atribuídas características dicotômicas a homens e mulheres, desde o nascimento. Nessa visão, às mulheres são vinculados os estereótipos relacionados à gentileza, docilidade, responsabilidade pelo cuidado e até dificuldade de concentração, enquanto os estereótipos vinculados aos homens são ousadia, autoconfiança, capacidade de controle e organização profissional. Atribuir à natureza o que é produto da cultura é, como apontam as autoras, uma estratégia de apagamento das condições históricas e sociais que moldam as trajetórias profissionais das mulheres (Souza; Fonseca, 2024).

Pesquisas como as de Elzana Boanova Souza e Rochele de Quadros Loguercio (2021), sobre as relações de gênero e Matemática, afirmam que enunciados estereotipados são propagados diariamente nas escolas e nas famílias dos estudantes da Educação Básica, tornando-se uma das principais causas para a baixa representação das mulheres na área das exatas. O mesmo afirmam Dione Alves de Almeida, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida e Mônica Maria Teixeira Amorim (2021), ao analisarem os dados sobre a

⁴ Esclarecemos que, neste trabalho, a expressão "área de Matemática" é empregada em sentido amplo, contemplando tanto a Matemática Pura e Aplicada quanto a Educação Matemática. Essa opção se justifica pelo fato de as narrativas aqui reunidas provirem de docentes atuantes em diferentes campos de formação e atuação, e não exclusivamente da Educação Matemática. Assim, sempre que nos referirmos à área de Matemática ao longo do texto, estaremos englobando também a Educação Matemática.

representação das mulheres na Educação Matemática. As autoras indicam que, embora integrantes dessa área, as mulheres ainda enfrentam problemas relacionados ao progresso na carreira e ao reconhecimento profissional. A tensão entre Matemática Pura, associada aos homens, e Educação Matemática, associada às mulheres, reforça as hierarquias do prestígio, valor e poder acadêmico (Almeida, D.; Almeida, S.; Amorim, 2022). Essa divisão não foi acordada em nenhum tipo formal de evento, mas se reproduz cotidianamente nos critérios de contratação, nas bancas, nas indicações para cargos de liderança. E quando Almeida, D., Almeida, S. e Amorim (2022) apontam a maternidade e as responsabilidades domésticas como obstáculos recorrentes à progressão das docentes, estão descrevendo o que o campo exige de silêncio para que uma mulher seja considerada produtiva o suficiente, exigência que não se faz aos homens da mesma forma.

Concordamos com Margareth Rago (2013) sobre a necessidade de romper visões universalistas e estereotipadas que atravessam historicamente as ciências exatas, em que a figura da mulher é geralmente reduzida a preconceitos biológicos ou a uma suposta natureza:

Explicita-se a preocupação em desfazer a noção abstrata de 'mulher' relativa a uma essência feminina única, a-histórica, de raiz biológica e metafísica, para se pensar as mulheres como diversidade e historicidade de situações de vida em que se encontram (Rago, 2013, p. 85).

A partir dessa observação de Rago (2013), nosso objetivo passa a ser o desvio desse foco da essência única para a perspectiva das mulheres como diversidade e historicidade de experiências. A autora evidencia como a progressiva incorporação das perspectivas feministas e da categoria de gênero permitiu desconstruir a imagem da mulher como sujeito passivo e ausente da história. Temos, assim, o compromisso de legitimar o estudo das vivências particulares das professoras do Triângulo Mineiro com suas subjetividades, reconhecendo que não existe uma só experiência de ser mulher na área da Matemática.

A pluralidade de trajetórias citada por Rago (2013) vai ao encontro com ao que Djamila Ribeiro (2017, p. 14) ressalta acerca do termo mulher, pois a autora afirma que o feminismo precisa abdicar "da estrutura universal ao se falar de mulheres e levar em conta as outras intersecções, como raça, orientação sexual, identidade de gênero". O que Rago (2013) nos oferece não é apenas uma ferramenta teórica, mas uma postura ética diante das participantes desta pesquisa, pois não buscamos a mulher na área da Matemática em abstrato, mas mulheres que são docentes com suas histórias específicas, suas instituições, suas vivências e resistências.

Com base nessa historicidade de Rago (2013) e o lugar de fala de Ribeiro (2017), além das peculiaridades das três instituições de ensino superior selecionadas, precisamos também analisar como o contexto e a cultura de cada instituição afetam as trajetórias subjetivas dessas

docentes que atuam no ensino superior. Dessa forma, nossa pesquisa não tem como foco dados quantitativos a respeito da presença feminina na área, e sim a compreensão de como estas mulheres docentes ocupam e (re)existem em cenários diversos, transformando assim o fato de ser mulher na área de Matemática em uma construção do campo político.

A discussão sobre gênero e educação no ensino superior é de extrema importância para compreender e enfrentar as desigualdades estruturais que ainda permeiam as instituições acadêmicas. Sendo assim, Joan Scott (1995) é essencial para esse estudo, pois apresenta o gênero não como um atributo biológico ou uma essência fixa, mas como uma categoria de análise, isto é, uma categoria para estudar como se constrói socialmente a diferença entre os sexos e os sistemas de relações de poder.

Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007) também nos oferecem suporte para analisar como a divisão generificada⁵ do trabalho se manifesta de forma específica dentro da área da Matemática. Ao discutir os pilares da separação do trabalho de homens e mulheres, as autoras nos possibilitam investigar como as exigências de alta produtividade e disponibilidade constante no Ensino Superior entram em choque com a dupla jornada e com as responsabilidades de cuidado que ainda são destinadas desproporcionalmente sobre as mulheres, revelando as tensões e os custos subjetivos de se ocupar um território tradicionalmente masculinizado. Para as autoras, a divisão generificada do trabalho tem "como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado" (Hirata; Kergoat, 2007, p. 599).

Segundo Guacira Lopes Louro (2014), o gênero é uma construção social que influencia as relações interpessoais e institucionais, inclusive nas universidades, onde mulheres muitas vezes enfrentam barreiras simbólicas e materiais para alcançar igualdade de oportunidades e reconhecimento. A autora nos ajuda a compreender as barreiras que as docentes enfrentam não são pessoais, mas sim institucionais. Estas barreiras estão nas bancas de seleção, nos processos de avaliação, nos convites para eventos e até na produção científica. O ensino superior produz conhecimento crítico e, ao mesmo tempo, reproduz as mesmas hierarquias que afirma querer superar, e isso é o que está na superfície, mas raramente é evidenciado.

No ensino superior, tais dinâmicas podem se manifestar por meio de obstáculos à

⁵ No artigo, Hirata e Kergoat (2007) utilizam o termo "divisão sexual" do trabalho, mas optamos pelo uso da expressão "divisão generificada" do trabalho por compreendermos que a distribuição de atividades, funções e posições sociais não decorre de diferenças biológicas entre os sexos, mas é social e historicamente produzida por relações de gênero, atravessadas por relações de poder.

ascensão na carreira, sub-representação em cargos de liderança e desafios na conciliação entre a vida profissional e pessoal. Concordamos que discutir gênero nesses contextos e em todos os contextos possíveis torna-se necessário para evidenciar como essas estruturas contribuem para a manutenção das desigualdades. Também corroboramos com a ideia de que as discussões e problematizações dessas questões podem levar aos debates acerca da construção de políticas institucionais mais igualitárias.

A interseccionalidade é diretamente relevante para nossa pesquisa, pois oferece uma ferramenta analítica para investigar a complexidade da vivência de mulheres na docência na área de Matemática no ensino superior. Kimberlé Crenshaw (2002, p. 174) ressalta que o “gênero intersecta-se com uma gama de outras identidades e ao modo pelo qual essas intersecções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos”. Neste sentido, podemos compreender que as experiências de mulheres docentes não são moldadas por uma única identidade, mas por um emaranhado de sistemas de poder que podem acentuar processos de marginalização ou resistência dentro das instituições.

Erika Benigna Nascimento, Maria Celeste Reis Fernandes de Souza e Fernanda Cristina de Paula (2024) ressaltam que, antes do termo interseccionalidade ser cunhado por Crenshaw, “pesquisadoras negras brasileiras como Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento já alertavam para a necessidade de se compreender o imbricamento de raça e gênero” (Nascimento; Souza; Paula, 2024, p. 4). Neste trabalho, as autoras introduzem o conceito de corpo-território, que nos ajuda a compreender como as docentes na área de Matemática ocupam o espaço universitário não apenas como profissionais, mas como presenças que tensionam as fronteiras do que é historicamente considerado o sujeito legítimo do saber científico. A discussão sobre o racismo recreativo proposta pelas autoras nos alerta para a persistência de mecanismos sutis de deslegitimação que, embora analisados no contexto escolar, se escoram também nas relações de poder do ensino superior, exigindo que olhemos para a Matemática não como um campo neutro, mas como um território de disputa onde gênero e raça operam de forma entrelaçada.

Pesquisadoras como Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2020) e bell hooks⁶ (2017) também ressaltam a necessidade de uma perspectiva interseccional que considere, além do gênero, fatores como raça, classe social e regionalidade, o que é relevante no estudo que

⁶ A escritora e pensadora bell hooks opta por escrever seu nome com letras minúsculas como um posicionamento político e simbólico. Essa escolha reflete sua intenção de deslocar o foco da atenção para as ideias e contribuições intelectuais, e não para a figura da autora em si. Ao despersonalizar a autoria, hooks enfatiza a coletividade do pensamento crítico e a importância do conteúdo sobre a autoridade individual.

propomos. Na perspectiva interseccional, hooks (2017) evidencia que o medo, o oportunismo e a competição acabaram por afastar a possibilidade de um encontro afetivo e libertador entre as mulheres. Consideramos como um dos aspectos mais potentes do pensamento de bell hooks (2017) a recusa em tratar raça, gênero e classe como categorias separadas. Para a autora, a interseccionalidade não é um conceito abstrato, mas uma experiência encarnada. Por ser uma mulher negra e professora, hooks (2017) escreve a partir da própria vivência, e nos convida a reconhecer as camadas sobrepostas de opressão, o que, segundo a autora, é condição indispensável para uma prática pedagógica verdadeiramente comprometida com a liberdade e a equidade.

Conforme afirmam Collins e Bilge (2020), a interseccionalidade pode ser caracterizada como uma perspectiva analítica que vai além da noção de poder como uma hierarquia linear de opressões independentes. Elas propõem que se compreenda o poder por meio de matrizes de dominação interligadas. Essas matrizes, ainda conforme as autoras, organizam as relações sociais de poder, em que diferentes sistemas de desigualdades, como o sexismo, o machismo, o capacitismo, o classismo e o etarismo, entre outros, entram em articulação e se reforçam mutuamente, orientando as experiências individuais e coletivas.

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins; Bilge, 2020, p. 16).

Ana Alice Alcântara Costa e Cecília Maria Bacellar Sardenberg (2008) apontam que o feminismo precisa enfrentar não apenas as barreiras formais para a equidade, mas também as sutilezas das violências simbólicas, que se manifestam nas relações cotidianas, nas práticas pedagógicas e até nos critérios de reconhecimento acadêmico. As autoras evidenciam que “entender o movimento de mulheres significa tentar compreender o processo deste movimento para a constituição de uma identidade de gênero” (Costa; Sardenberg, 2008, p. 238).

Reconhecemos a importância de identificar e dar valor às contribuições de figuras femininas na área de Matemática, e que esse reconhecimento não se dá apenas na forma de uma reparação histórica, mas em função de um recurso legítimo que pode inspirar e incentivar as novas gerações. Em acordo com o que afirmaram Herivelto Moreira, Isabel Ribeiro Gravonski, Marília Gomes de Carvalho e Nádia Veronique Jourda Kovaleski (2010), consideramos fundamental enfatizar as histórias daquelas que ultrapassaram barreiras e abriram caminho,

conferindo visibilidade aos talentos que foram silenciados e marginalizados historicamente e que podem servir como referências para incentivar a participação e a continuidade das outras mulheres na área de Matemática.

Quando olhamos para a história de todas essas mulheres, podemos nos perguntar como seria a ciência se houvesse igualdade de acesso ao conhecimento tanto para os homens quanto para as mulheres. Maria Mitchell, citada por Sartori, 2006, disse ‘Na minha juventude eu achava que as mulheres precisavam das ciências exatas, hoje eu acho que são as ciências exatas que precisam das mulheres’ (Moreira *et al.*, 2010, p. 10)

Historicamente, as mulheres enfrentam barreiras para acessar e contribuir nas áreas científicas, especialmente nas ciências exatas. Essa exclusão não apenas limitou o desenvolvimento profissional das mulheres, mas também privou a ciência de perspectivas e talentos diversos que poderiam enriquecer suas descobertas e *aplicações*.

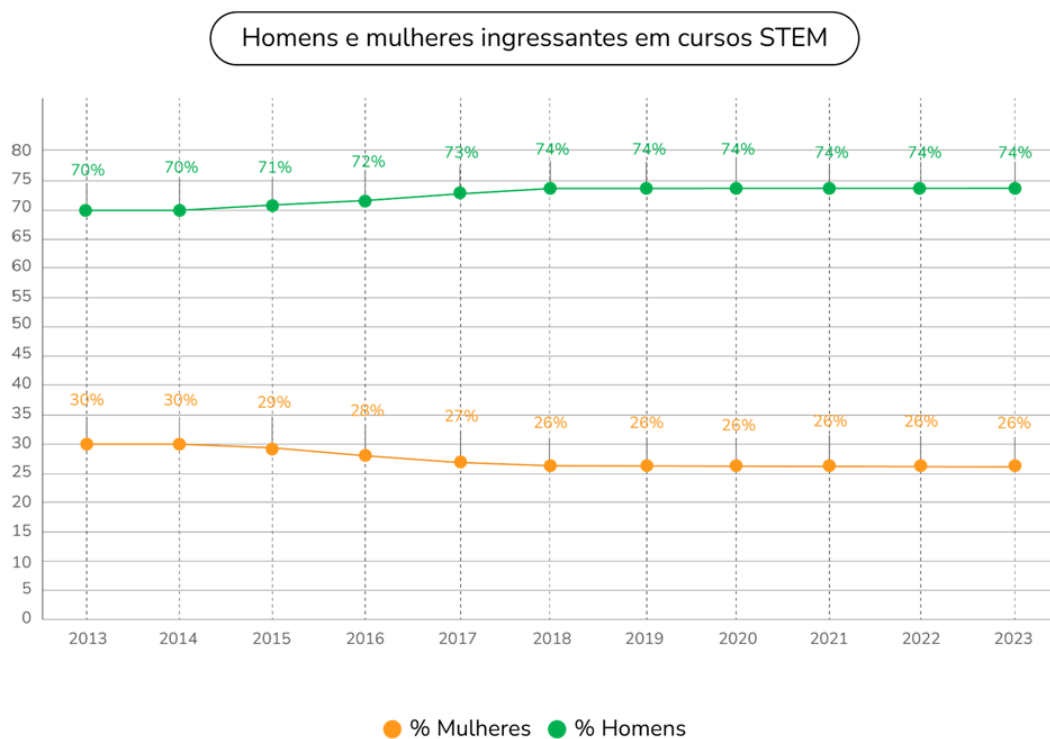
Alguns dados estatísticos nos ajudam a entender melhor essa situação. Embora as mulheres representem a maioria das matrículas do ensino superior no Brasil, sua presença em áreas como a Matemática ainda é significativamente inferior à dos homens, evidenciando a masculinização desse campo. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2023 (Brasil, 2024), as mulheres constituíam 59,1% das matrículas no ensino superior. Entretanto, nos cursos de ciências, tecnologia, engenharia e Matemática (STEM)⁷, essa participação era de apenas 26%, enquanto os homens representavam 74% dos ingressantes. No Censo da Educação Superior de 2024 (Brasil, 2025a), as mulheres mantêm sua predominância no ambiente acadêmico, representando cerca de 58% das matrículas totais. De acordo com a mesma fonte, no campo das ciências, tecnologia, engenharia e Matemática, o número de mulheres permanece estagnado em aproximadamente 26%, dados que apontam para a persistência de barreiras de gênero nessas carreiras.

Além disso, de acordo com a NEXUS - Pesquisa e Inteligência de Dados⁸, a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), os homens eram 74% dos ingressantes nos cursos STEM. Proporcionalmente, o ingresso de mulheres tem caído desde 2014, quando era de 30%.

⁷ Considera-se os cursos STEM os cursos de ciências, tecnologia, engenharias e Matemática.

⁸ Disponível em: <<https://www.nexus.fsb.com.br/estudos-divulgados/conclusao-feminina-em-cursos-de-ciencias-caiu-quase-50-desde-a-pandemia/>>. Acesso em 16 jun. 2026.

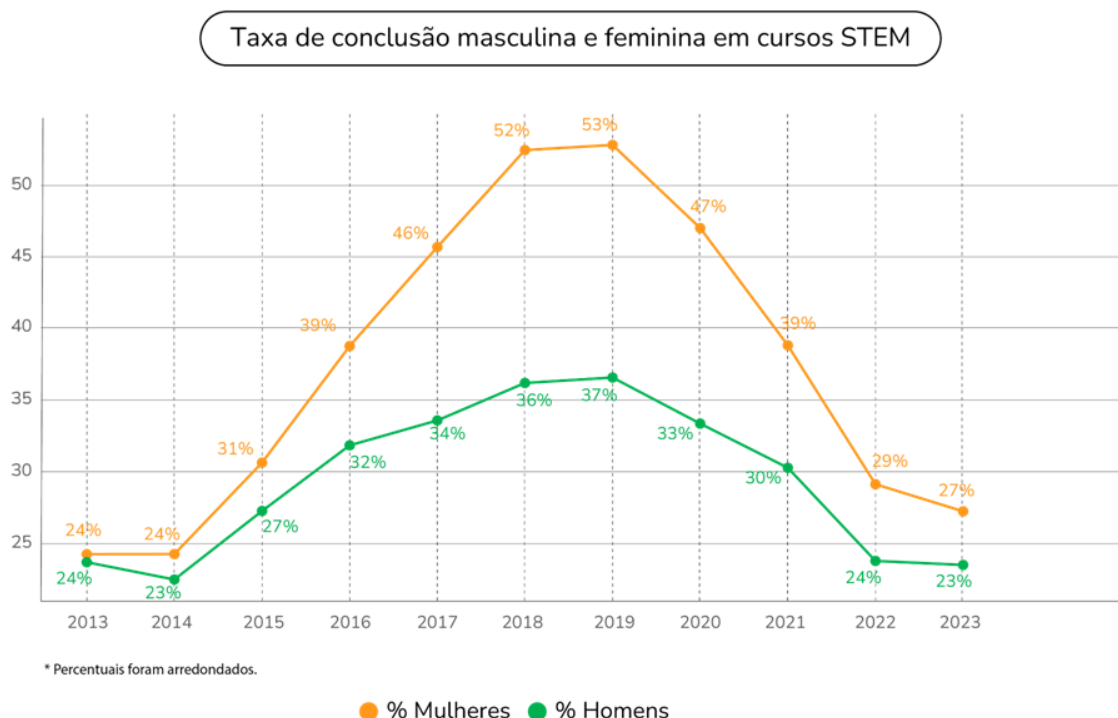
Gráfico 1- Percentual de homens e mulheres ingressantes em cursos STEM no Brasil (2013–2023)



Fonte: NEXUS – Pesquisa e Inteligência de Dados (2023), com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Em todos os anos analisados pela NEXUS - Pesquisa e Inteligência de Dados, a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), a taxa de conclusão feminina ficou acima da masculina, chegando, respectivamente, a 53% e 37% em 2019. A partir de 2020, contudo, esse indicador cai para ambos os gêneros, mas com maior intensidade para as mulheres (48%) do que para os homens (36%).

Gráfico 2 -Taxa de conclusão masculina e feminina em cursos de ciências, tecnologia, engenharia e Matemática (STEM) no Brasil (2013–2023)



Fonte: NEXUS – Pesquisa e Inteligência de Dados (2023), com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁹

Segundo os dados do Censo Demográfico 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), o Brasil possui aproximadamente 6 milhões de mulheres a mais do que homens, e junto a esse dado outro muito importante para a justificativa do nosso estudo é que o Censo da Educação Superior 2023 (Brasil, 2024) registrou 157.680 professoras, o equivalente a 47,6% do corpo docente desse nível educacional, que conta com 331.326 profissionais ao todo.

O que o Plano Nacional de Pós-Graduação 2025–2029 (PNPG) nos revela sobre gênero na pós-graduação brasileira é o retrato de uma contradição, pois as mulheres respondem por 57% dos títulos emitidos pela pós-graduação no país e são maioria entre as doutoras, mas essa expressiva presença na formação não se traduz em ocupação equivalente nos espaços de docência, já que elas compõem 43% do corpo docente da pós-graduação (Brasil, 2025b). Esse percentual é menor se comparado ao divulgado no Censo da Educação Superior de 2023, que

⁹Disponível em: <<https://www.nexus.fsb.com.br/estudos-divulgados/conclusao-feminina-em-cursos-de-ciencias-caiu-quase-50-desde-a-pandemia/>>. Acesso em 16 jun. 2026.

era de 47,6% (Brasil, 2024). A diferença entre os percentuais revela que, quanto mais elevado o nível de ensino, menor é a permanência feminina na docência, o que sugere que as barreiras de acesso e permanência para as mulheres se intensificam à medida que se avança na carreira acadêmica.

Nas áreas que mais interessam à nossa pesquisa, o PNPG 2025–2029 registra que "as áreas de Ciências Exatas e da Terra, com 24% de mulheres docentes, e as Engenharias, com 23%, apresentam os menores percentuais de participação feminina" (Brasil, 2025b, p. 106). Perante esses dados, refletimos que ser doutora não é, por si só, garantia de permanência no campo. Entre a titulação e a cadeira docente, há uma distância perceptível.

Embora sejam maioria nas bolsas de mestrado (54%) e doutorado (53%) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), as mulheres representam apenas 35,5% das bolsas de produtividade, destinadas a cientistas com maior destaque na carreira acadêmica (MCTI, 2025). A desigualdade se acentua nas áreas de Tecnologia e Exatas, já que em 2022, apenas 15,7% das estudantes de TI eram mulheres, e elas ocupavam 39% dos empregos no setor de Tecnologia da Informação e Comunicação, ainda de acordo com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (2025).

Os recortes feitos anteriormente se tornam ainda mais reveladores quando observamos os dados de bolsistas em áreas de STEM, mais especificamente na área das Ciências Humanas e da Terra, onde apenas 35% dos bolsistas do CNPq são mulheres. Nas Engenharias e Computação, essa participação cai para 33,6%, ou seja, aproximadamente um terço (Brasil, 2023). O contraste com outras áreas é expressivo, uma vez que nas Linguísticas, Letras e Artes e nas áreas da Saúde, as mulheres chegam a representar 66% dos bolsistas (Brasil, 2023). Diante desse cenário, o CNPq lançou, em 2024, um programa voltado às meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação, com previsão de concessão de 4.500 a 5.400 bolsas voltadas à entrada e permanência de meninas e mulheres nessas áreas, da Educação Básica ao doutorado (CNPq, 2024a).

O fato de as mulheres serem maioria nas bolsas de mestrado e doutorado, mas representarem uma parcela significativamente menor nas bolsas de produtividade, sugere a existência de barreiras que dificultam sua ascensão e reconhecimento na carreira científica. Essa desigualdade de representação se torna ainda mais evidente nas áreas de Tecnologia e Exatas (IBGE, 2023), com uma baixa proporção de mulheres na formação em TI e uma sub-representação nos empregos do setor. Neste sentido, as bolsas de produtividade do CNPq são muito importantes para a política científica no Brasil, e possuem como objetivo central reconhecer e apoiar pesquisadoras e pesquisadores que contribuem significativamente para o

avanço da ciência e para a formação de novas gerações de cientistas (CNPq, 2024b). A baixa representatividade de mulheres bolsistas, como mencionado anteriormente, aponta para desafios na progressão de suas carreiras científicas.

Conforme afirmam Natacha Carvalho Ferreira Santos, Lucilene Faustina de Oliveira Cândido e Cristiano Lima Kuppens (2010), as bolsas de produtividade em pesquisa (PQ) do CNPq são concedidas à pesquisadoras e pesquisadores com doutorado e destacada produção científica, com o objetivo de reconhecer e incentivar aquelas e aqueles que se sobressaem entre seus pares. De acordo com Jacques Wainer e Paula Vieira (2013), diferentemente de outras bolsas de fomento, não se avalia apenas um projeto específico, mas sobretudo o currículo da pesquisadora ou pesquisador, incluindo quantidade e qualidade de artigos, livros, orientações, participação em redes e liderança de grupos de pesquisa, entre outros. Trata-se, portanto, de um mecanismo que sinaliza quem é reconhecido como elite científica no país (Santos; Cândido; Kuppens, 2010).

Guilherme Moreira Caetano Pinto, Miguel Archanjo de Freitas Junior, André Mendes Capraro e Bruno Pedroso (2023) explicam a categorização das bolsas de pesquisa, sendo elas PQ-2, PQ-1D, 1C, 1B, 1A, e PQ - Sênior, que são hierarquizadas com diferentes valores, prazos e acesso privilegiado a editais específicos e comitês de assessoramento. Estar nos níveis mais altos simboliza maior capital científico e simbólico, pois além do recurso mensal as(os) bolsistas passam a ter mais visibilidade, são convidadas(os) para bancas, comissões e processos decisivos na sua área de atuação.

Assim, conforme delineiam Aletéia Araújo e Mirella M. Moro (2022), as bolsas de Produtividade em Pesquisa estruturam o que se pode definir como uma verdadeira carreira dentro da carreira, na qual a progressão de nível representa o reconhecimento máximo e a consolidação do prestígio acadêmico, e justamente por isso revelam que “quanto maior a escalada de poder e prestígio, menor é a quantidade de mulheres” (Araújo; Moro, 2022, p. 7). Nesse sentido, estudos recentes expõem uma persistente desigualdade de gênero, ressaltado por Aparecida da Silva Xavier Barros e Thelma Panerai Alves (2025) que enumeram, na área de Matemática, Física e Química, fazendo referência ao topo da pirâmide (nível 1A), uma proporção alarmante de 129 homens para apenas 12 mulheres. Essa disparidade é acentuada, como afirmam Andressa Soares Bento, Alessandro Cury Soares, Bruno dos Santos Pastoriza e Fábio André Sangiogo (2023), que indicam que os homens concentram 77,9% das bolsas de pesquisa nas Ciências Exatas e da Terra, restando às mulheres um espaço de apenas 22,1% (Bento *et al.*, 2023).

Karina Eugenia Fioravante, Igor Martins Medeiros Robaina e Almir Nabozny (2023),

afirmam que essa concentração não é apenas de gênero, mas geográfica e racial, uma vez que em torno de 61,3% das(os) bolsistas se localizam na região Sudeste, o que evidencia que o acesso a esses recursos ainda é restrito a barreiras estruturais.

Ter ou não ter a bolsa de produtividade pesquisa pode impactar diretamente as trajetórias e as vivências das docentes na área de Matemática, pois influencia possibilidades de progressão na carreira, acesso a recursos, redes de colaboração e reconhecimento acadêmico. Em um campo já masculinizado, a menor presença de mulheres, em particular nas categorias superiores do campo científico, indica que mecanismos de avaliação e reconhecimento estão reproduzindo desigualdades de gênero que atravessam as experiências de docentes.

Entendemos, portanto, que refletir sobre os efeitos do acesso à bolsa de produtividade em pesquisa nas trajetórias de docentes da área de Matemática exige um olhar que ultrapasse justificativas individuais ou até meritocráticas. É nesse ponto que os estudos de gênero oferecem importantes ferramentas para problematizar desigualdades, pois evidenciam que as relações de poder que estruturam o campo acadêmico são social e historicamente construídas.

Alguns trabalhos evidenciam que a concessão de bolsas de Produtividade em Pesquisa é marcada por uma profunda desigualdade, com mulheres ocupando apenas cerca de 8,5% das bolsas em Matemática, Física e Química (Barros; Alves, 2025), e que tais auxílios atuam como mecanismos de legitimação das hierarquias acadêmicas (Bento *et al.*, 2023). Nasce dessa desigualdade a necessidade de compreender como as exigências de produtividade, frequentemente percebidos como critérios neutros, e de acordo com Allan Moreira Xavier (2019, p. 164), funcionam como “repetição estilizada de atos”, que de forma performativa constituem o sujeito masculino como o padrão universal de excelência na área, marginalizando vivências que dispersam dessa normatividade.

Mais amplamente, no mesmo sentido e buscando as raízes dessa problemática na Educação Básica, Antônio Carlos Pinheiro (2024, p. 20) afirma que a “menina/mulher é considerada a partir de uma construção histórica e social, ou seja, patriarcal, um ser em falta para aprender e acompanhar a matemática enquanto o menino/homem um ser completo ou com potencial para aprender suficientemente bem conhecimentos matemáticos”. O que evidencia que tal afirmação está intimamente ligada à disparidade de gênero retratada também no Ensino Superior.

Conforme argumenta Butler (2003), o gênero não pode ser compreendido como uma essência fixa, mas como uma construção performativa, atravessada por normas e discursos que regulam as pessoas e suas subjetividades. Assim, ao analisarmos essa perspectiva de Butler (2003) relacionando-a às dinâmicas de avaliação e reconhecimento acadêmico, torna-se

possível interpretar a menor presença de mulheres, especialmente nas categorias mais altas de bolsas de pesquisa, não como resultado de capacidades meramente individuais, mas como efeito de estruturas institucionais que reafirmam desigualdades de gênero, o que impacta diretamente em suas vivências.

Compreende-se que os estudos sobre gênero, enquanto campo interdisciplinar, dedicam-se à análise das construções sociais, culturais e históricas das identidades de gênero. Segundo Butler (2003), este campo busca desnaturalizar as categorias binárias tradicionais, além de investigar as relações de poder permeadas nessas construções. Como a autora argumenta a: "O gênero não deveria ser concebido como a mera inscrição cultural num corpo sexuado previamente dado (uma superfície passiva), assim como o gênero não pode ser concebido como psíquico" (Butler, 2003, p. 23).

No campo educacional, as relações de gênero se manifestam de maneira complexa, pois atravessam não apenas os conteúdos e práticas pedagógicas, mas também as estruturas institucionais, as expectativas sociais e as interações rotineiras do ambiente acadêmico. Rayane Silva Guedes e Daniela Oliveira Ramos dos Passos (2022) ressaltam que, desde a histórica exclusão das mulheres dos espaços formais de ensino, "ainda há desafios grandes no enfrentamento à violência, na garantia de direitos, mas também no que diz respeito à condição de profissionalização e o reconhecimento da mulher nos espaços acadêmicos" (Guedes; Passos, 2022, p. 168).

Tendo em vista a relevância social da área de Matemática na sociedade atual, esta pesquisa, de cunho qualitativo, pretende compreender de que modo as questões de gênero impactam no trabalho e na carreira de professoras, da área de Matemática do Ensino Superior, em três instituições de ensino superior de uma cidade do Triângulo Mineiro. Sendo assim, a pergunta de pesquisa que emerge nesse contexto é: Como mulheres docentes da área de Matemática em três instituições de ensino superior, de um município do Triângulo Mineiro, reconhecem as influências de gênero nas suas carreiras e vivências como docentes?

Já os objetivos específicos consistem em: (i) analisar a atuação de mulheres que trabalham na área de Matemática em três instituições de ensino superior do Triângulo Mineiro acerca de suas responsabilidades com a família, dificuldades e condições de trabalho ao longo da carreira; (ii) analisar como as professoras participantes deste estudo percebem as desigualdades de gênero na docência em Matemática, a trajetória docente, as relações de poder, discriminação de gênero e representatividade feminina; (iii) investigar o modo como as relações entre gênero e Matemática impactaram e/ou impactam a vida profissional de professoras universitárias; (iv) analisar de que maneira as práticas e estruturas das três instituições de ensino

superior do Triângulo Mineiro contribuem para a manutenção ou o enfrentamento das desigualdades de gênero na trajetória profissional das docentes da área de Matemática participantes da pesquisa. Vale destacar que os objetivos estão intrinsecamente relacionados com as narrativas das professoras participantes da pesquisa e no modo como elas se reconhecem neste sistema profissional.

Dando sequência ao estudo, gostaríamos de ressaltar que esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, e, neste introdutório, teremos ainda a apresentação da trajetória da pesquisadora e, logo após, das mulheres docentes participantes da pesquisa.

No segundo capítulo, o de referencial teórico, voltaremos às discussões sobre as relações entre mulheres, área da Matemática e docência, analisando as resistências e (in)visibilidades no campo acadêmico. Utilizaremos o gênero como categoria analítica e plural para compreender a produção do conhecimento e as identidades. O capítulo que apresenta o aporte teórico também vai explorar a questão do ser mulher na Matemática, as tensões entre a Matemática e a Educação Matemática e as relações entre as mulheres, ciência e movimentos sociais contemporâneos.

O terceiro capítulo detalha os caminhos metodológicos adotados, fundamentados em uma perspectiva qualitativa que se assume como um posicionamento político e epistemológico. Descreveremos os contextos institucionais e territoriais de uma cidade do Triângulo Mineiro que atravessam a pesquisa, o que confere singularidade à pesquisa. Explicaremos, ainda, o processo de produção de dados, no qual o uso de questionários via *Google Forms* e entrevistas semiestruturadas são apresentadas como ferramentas de produção de dados desta pesquisa, funcionando como instrumentos metodológicos para conhecermos um pouco sobre as subjetividades das participantes.

A análise das vivências investigadas é aprofundada no quarto capítulo, que se dedicará às subjetividades das mulheres docentes na área de Matemática perante os desafios e criações cotidianas. A partir das entrevistas semiestruturadas, discutiremos as trilhas de formação, enfrentamentos e/ou atravessamentos da discriminação de gênero, estereótipos e representatividade, dinâmicas institucionais, relações de poder e reconhecimento, a jornada equilibrada/desequilibrada, relações de cuidado e os dilemas entre vida pessoal e profissional e as reflexões das docentes acerca de mudanças institucionais.

Por fim, no quinto capítulo apresentamos as contribuições das vivências investigadas para os estudos de gênero e para a área de Matemática, além de retomar os objetivos da pesquisa e refletir, a partir deles, sobre a pesquisa desenvolvida. O encerramento que propomos levanta reflexões sobre o que as entrevistas semiestruturadas revelam em termos de transformações necessárias e oferece provocações para a promoção de uma docência universitária mais

equânime. A pesquisa é concluída com a indicação de novos caminhos investigativos, reafirmando o caráter contínuo e transformador das discussões aqui anunciadas.

Na sequência, antes do capítulo que apresenta o referencial teórico, peço licença para descrever às pessoas leitoras um pouco sobre minha trajetória, e por esse motivo, neste tópico, e somente nele, adotarei a primeira pessoa do singular. Logo em seguida, apresentaremos as mulheres docentes deste estudo, pois elas são as protagonistas deste estudo. Através delas conheceremos vivências singulares, desafios, conquistas, resistências e afetos. Conhecer-las, ainda que brevemente, antes de iniciarmos as discussões teóricas, é intencional, pois permite que as pessoas leitoras estabeleçam um vínculo com as protagonistas deste trabalho, compreendendo que os dados aqui analisados não são abstrações, mas fragmentos reais de existências que se dispuseram a ser compartilhadas.

1.1 A TRAJETÓRIA QUE ME CONSTITUI PESQUISADORA

Eu não me vejo na palavra
Fêmea, alvo de caça
Conformada vítima
Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar
E um homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar.
(Francisco, el hombre, 2016)¹⁰

Este breve relato de minha trajetória busca desvelar as camadas de imposição e submissão que moldaram minha identidade e que podem ter moldado ou continuam moldando a vida de muitas mulheres, especialmente em contextos marcados por relações de poder desiguais e influências externas. Recorrendo ao passado, que por vezes me faz lembrar do quanto fui colocada à prova simplesmente pelo fato de ser mulher, pretendo analisar como as normas foram utilizadas para me silenciar e moldar minha autopercepção.

Gostaria, portanto, de deixar claro que a iniciativa em escrever sobre mim ou sobre minha trajetória é uma forma de indicar que, talvez assim como eu, inúmeras mulheres tiveram suas identidades reprimidas, suas vozes silenciadas e seus percursos invisibilizados.

¹⁰ PIRACÉS-UGARTE, Sebastián; GOMES, Rafael; PIRACÉS-UGARTE, Mateo; KOZYREFF, Andrei Martínez; STRASSACAPA, Elzana. Triste, louca ou má. In: FRANCISCO, el Hombre. Soltasbruxa. São Paulo: Independente, 2016. CD (3 min 48 s).

Nasci em um mundo de certezas, e quando criança a impressão era de que os adultos, a religião e qualquer outra coisa que eu considerasse mais importante que eu mesma tinha respostas para tudo. Na escolinha do bairro rural, a professora do Ensino Fundamental dos anos iniciais era aquela figura inspiradora, que desvendava os mistérios cotidianos, ensinava a mágica da leitura e da escrita, descrevia de maneira quase sincronizada os algoritmos operacionais matemáticos, e ser como ela se tornou meu maior sonho.

Fui me tornando uma aluna muito exigente comigo mesma, sempre acompanhada bem de perto por minha mãe, que me exigia um bom desempenho escolar. Na terceira série tomei muito gosto pela Matemática, e assim fui caminhando. Na sétima série, veio minha primeira nota baixa em Matemática, e com ela uma decepção pessoal muito grande, já que até aquele momento eu era conhecida na escola onde estudava como a menina que gostava de Matemática, e, mesmo sem entender o motivo, as pessoas viam esse fato como algo inusitado. O mais inusitado era perceber a admiração das pessoas quando eu, uma menina, admitia gostar de Matemática, pois no quesito “melhor aluno(a) em Matemática”, quem levava o título era um menino da turma, e não eu. Me recordo até hoje de alguns semblantes de espanto.

Apesar de boa aluna, tive constantemente minha identidade questionada. Os padrões familiares e da sociedade em geral precisavam ser respeitados à risca, e nos pequenos detalhes, desde o fato de não poder expor o que pensava até o de ter que calçar um salto que não gostaria no baile de formatura, ou não poder ouvir as músicas que gostava pois elas iam contra o que a igreja pregava, ou me conter quando dançava, pois era vulgar.

Se na infância tive que me conter e baixar a cabeça para tudo, todas e todos, na juventude comecei a entender que era necessário me posicionar e, mesmo que ainda não tivesse coragem, optei por amadurecer essa necessidade de forma muito introspectiva. Mal sabia que toda a pressão sofrida para me conformar aos desejos das outras pessoas durante tanto tempo me custaria caro, e por inúmeras (senão na maioria das vezes), me levaria a silenciar minha própria voz.

A pressão para me encaixar nos padrões da sociedade foi constante, mas a chama da autenticidade nunca se apagou dentro de mim. À medida que fui amadurecendo, percebi que os números, precisos e inquestionáveis, me agradavam. Não me agradavam à toa. Despertavam em mim o sentimento de desafio e eu gostava de desafios.

Concluí o Ensino Médio, e na hora exata e estabelecida pela sociedade de escolher a profissão foi na educação que encontrei um caminho acessível, uma vez que as condições financeiras eram um problema familiar. Venho de uma mãe que se tornou trabalhadora doméstica em outros lares e de um pai trabalhador braçal. Eles foram meu alicerce na

graduação, e por esse motivo e tantos outros os agradecerei por toda a minha vida.

No âmbito das afetividades, ressalto a morte de meu primeiro namorado, que foi um dos momentos mais desafiadores da minha vida. Como o falecimento ocorreu num trágico acidente de moto, me peguei num momento de luto por ele enquanto namorado e enquanto melhor amigo, uma vez que sempre existiu muita cumplicidade entre nós. No entanto, essa experiência também me proporcionou um crescimento pessoal muito significativo. Ao ressignificar a dor, pude reconstruir minha identidade e encontrar um novo propósito.

Hoje entendo que o apego a essa pessoa que se foi tão cedo se deve ao fato de que, ao contrário de muitos familiares e pessoas a minha volta, ele me ajudava, incentivava e se movia em prol de meu crescimento enquanto pessoa, e principalmente enquanto mulher, demonstrando nas pequenas atitudes que eu não deveria jamais me diminuir para caber em algum lugar.

A escolha pela carreira de professora de Matemática foi, também, um ato de afirmação dentro das possibilidades da época. Cursei a Licenciatura Plena em Matemática. Engravidei no último período, e foi uma fase de muito desgaste psicológico, já que engravidar sem estar dentro de um casamento estava fora dos meus padrões familiares. Por ter tido minha identidade colocada em xeque durante toda a vida e por me cobrar ao ter me desviado de certos padrões, decidi iniciar minha vida profissional como professora de Matemática quando minha filha tinha apenas quatro meses de vida. No auge da imaturidade, me vi algumas vezes pensando que não ter acompanhado o crescimento de minha filha como gostaria era uma forma de pagar a dívida por ter fugido dos padrões para a época.

Além disso, trabalhava como professora também por necessidade, sempre em dois períodos do dia. Uma rotina exaustiva me acometeu. Na sala de aula, mesmo com limitações, eu buscava sempre propiciar um ambiente onde todos os estudantes se sentissem respeitados e valorizados. Como havia me casado, balancear os papéis de professora, mãe e esposa era uma tarefa árdua. Cada um desses papéis me moldou de uma forma única, me ensinando sobre resiliência, empatia e amor incondicional. A maternidade, em especial, foi uma jornada transformadora.

Veio o divórcio, algumas outras rupturas necessárias, e me mantive em pé. Tudo o que passei, inclusive os desafios mais imprevisíveis, colaboraram para meu processo de autodescoberta e reconstrução da minha identidade. Há aproximadamente quatro anos divido meu caminhar com outra mulher, a quem me afeição todos os dias pela simplicidade e autenticidade.

O conhecimento construído através de minhas vivências pessoais, da docência e dos

estudos, me proporcionou ferramentas para analisar as relações de poder que permeiam nossas vidas e a importância de criar espaços seguros para que as mulheres possam compartilhar suas experiências e fortalecer vínculos.

Na carreira educacional, assumir o cargo de vice-diretora no ano de 2019 foi mais um passo em minha jornada de autoafirmação. A escola, como instituição, é um microcosmo da sociedade, marcada por relações de poder e hierarquias. Ao ocupar um lugar de liderança, busco nas pequenas atitudes promover mudanças, desafiando as estruturas tradicionais e criando um ambiente mais justo e equitativo para os discentes.

Ao olhar para trás percebo que a minha história se entrelaça com essas e outras teorias que estudei e que ainda estudo, e que a luta por uma sociedade mais justa e igualitária é um processo contínuo. Minha história se soma às histórias de tantas outras mulheres que, mesmo diante de barreiras estruturais e culturais, persistem no ensino de uma área historicamente marcada pela predominância e dominação masculina.

Mesmo imersa nas demandas cotidianas da educação básica, que raramente oferecem espaço para a reflexão sobre a própria trajetória, foi se tornando cada vez mais nítida a percepção de que as dificuldades vivenciadas ao longo do caminho não tinham origem apenas na experiência individual. Foi a partir dessa percepção, moldada na experiência concreta da docência e no reconhecimento das tensões que atravessam a trajetória de mulheres em campos historicamente masculinizados, que surgiu esta dissertação. Investigar as vivências de mulheres na Matemática no ensino superior constitui, nesse sentido, um gesto epistemológico e ético de trazer à visibilidade narrativas que, mesmo quando ausentes dos registros oficiais, participam ativamente da constituição do campo, e cuja análise cuidadosa e comprometida já representa, em si mesma, uma intervenção sobre ele.

1.2 AS MULHERES QUE CONSTITUEM E AMPLIAM ESTA INVESTIGAÇÃO

Temos o presente de podermos ser várias ao longo de uma mesma vida
(Geni Nunez, 2023)¹¹

Ao relatar meu percurso pessoal e acadêmico não pretendia relatar uma experiência única ou exclusiva. Ao contrário, penso que muitas das questões que cruzaram meus caminhos, em especial os desafios, as expectativas sociais, os limites colocados e as possibilidades encontradas na profissão docente, também dizem respeito às experiências de outras mulheres

¹¹NUNEZ, Geni. Descolonizando afetos: experimentações sobre outras formas de amar. São Paulo: Paidós, p. 129, 2023.

docentes na área da Matemática, na Educação Básica ou no Ensino Superior. Foi por meio dessa reflexão que nos propusemos a ouvir e analisar as vivências de mulheres docentes que, nas três instituições de ensino superior de uma cidade do Triângulo Mineiro, constroem suas experiências com a docência em Matemática.

Com o objetivo de preservar a identidade das docentes participantes e, ao mesmo tempo, dar visibilidade à história das mulheres na Matemática, optamos por adotar pseudônimos inspirados em mulheres brasileiras da área de Matemática que já faleceram. Tal opção procura não apenas preservar o anonimato das docentes entrevistadas, mas também visibilizar a presença, frequentemente invisibilizada, das mulheres que têm dado sustentação ao desenvolvimento da Matemática.

Entendemos que, como um ato de justiça epistêmica, ao nomear as docentes de uma cidade do Triângulo Mineiro por meio de nomes de mulheres que desafiaram a matriz cartesiana ao longo da História, não apenas preservemos a identidade das docentes entrevistadas, mas, conforme afirmam Jane Cleide de Almeida Cordeiro e Pedro Lúcio Barboza (2021) as inscrevemos numa linhagem de resistência contra o silenciamento histórico.

Zaíra da Cunha Melo Varizo

Sob o pseudônimo Zaíra da Cunha Melo Varizo, licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentamos uma docente cuja experiência profissional inclui atividades de ensino na graduação e no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

É mãe, casada, tem entre 41 e 50 anos e tem dois filhos. Se autodeclara branca, possui Mestrado em Matemática Pura, e trabalha em regime de dedicação exclusiva, atuando em atividades de ensino, pesquisa e gestão. A docente atua em cursos de ensino médio integrado ao técnico e também na Licenciatura em Matemática. É docente na referida Instituição por mais de 15 anos e ingressou na docência no Ensino Superior com 25 anos de idade.

Zaíra afirma ter conseguido conciliar carreira e maternidade, e divide as tarefas domésticas e cuidados com outros membros familiares. A docente afirma já ter enfrentado desafios por ser mulher atuante na área de Matemática, e ressalta que, apesar de ter respondido de imediato que conseguiu conciliar a carreira com as demais responsabilidades, as oportunidades se estreitaram quando seus filhos eram pequenos. Zaíra inclusive relata que teve que abrir mão de turmas e aulas, antes atribuídas à ela, por não conseguir conciliar. Alguns trabalhos em cursos de pós-graduação, que eram temporários e majoritariamente em finais de semana, foram descartados, influenciando diretamente na carreira e no currículo.

Quando teve seu segundo filho ela já trabalhava com pesquisa e o cuidado e trabalho com o filho pequeno reduziu seu tempo direcionado à pesquisa, escrita e publicações. A docente também chama atenção para o fato de que as disciplinas didáticas dos cursos em que atua serem destinadas às mulheres, na maioria das vezes, e as disciplinas consideradas mais técnicas serem direcionadas aos homens.

Marília Chaves Peixoto

A docente identificada como Marília Chaves Peixoto tem entre 30 e 40 anos, se autodeclara branca, é casada, mãe de três crianças e atua em Instituição de Ensino Superior em regime de dedicação exclusiva, com atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atua nos cursos de Ciências Biológicas, Química e Matemática e está vinculada ao Departamento de Matemática. Ao longo de sua carreira, tem desenvolvido atividades de pesquisa, ensino e gestão.

Marília possui entre 10 e 15 anos de docência na área de Matemática no Ensino Superior e é graduada em Matemática Aplicada pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Começou a atuar na docência no Ensino Superior com 24 anos de idade. A docente ressalta que, com relação às atividades de cuidado, ela divide as tarefas domésticas e cuidados com outros membros de sua família.

Para ela, a conciliação entre vida profissional e pessoal é um desafio, já que as demandas familiares muitas vezes limitam a participação em projetos e pesquisas. A docente também relata que, por conta da maternidade precisou pausar a carreira, e que por conta dos afazeres de casa e da responsabilidade com os filhos, abriu mão de algumas oportunidades devido a limitações de horário e carga mental. Além disso, Marília evidencia que a falta de representatividade na Matemática pode impactar a confiança e a permanência das mulheres na carreira, e inclusive alega já ter enfrentado desafios específicos por ser mulher na carreira acadêmica.

Maria Laura Mouzinho Leite Lopes

Maria Laura Mouzinho Leite Lopes tem entre 51 e 60 anos de idade, se autodeclara branca, é mãe de dois filhos adultos, possui Mestrado na área da Educação Matemática. Cumpre 20 horas de carga horária na Instituição de Ensino Superior, dedicadas às atividades de ensino. Atualmente leciona em cursos de Engenharia e Pedagogia. Está vinculada à Instituição de Ensino a mais de 15 anos e começou a atuar na docência no Ensino Superior com 40 anos de idade. Atualmente está vinculada ao Núcleo de Prática de Engenharia, Informática e

Arquitetura, e também ao Departamento de Educação a Distância.

Maria Laura é formada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade de Uberaba e é uma docente cuja trajetória acadêmica se constrói entre a docência universitária em uma Universidade Privada no Triângulo Mineiro e o envolvimento em atividades de pesquisa para conclusão de seu doutorado. É viúva e ressalta como foi desafiador ter que deixar os filhos ainda pequenos em casa para retomar os estudos mediante as necessidades que foram surgindo em sua vida. A docente também aponta que, com relação à rede de apoio, ela divide as tarefas domésticas e cuidados com outros membros familiares.

Maria Laura alega não ter enfrentado desafios específicos por ser mulher, ao longo de sua carreira acadêmica. Com relação aos maiores obstáculos para as mulheres que desejam seguir uma carreira na docência de matemática, Maria Laura evidencia que a Matemática é frequentemente vista como um campo masculino e que por esse motivo ainda existem poucas mulheres como referências na docência de Matemática.

Eliza Maria Ferreira Veras da Silva

A professora denominada Eliza Maria Ferreira Veras da Silva, que tem entre 41 e 50 anos de idade, não tem filhos, é casada, se autodeclara preta e possui Bacharelado em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. A docente possui uma trajetória profissional consolidada no ensino superior, com experiência em diferentes disciplinas da área de Matemática.

Sua atuação também envolve atividades acadêmicas relacionadas à orientação de estudantes, à participação em projetos institucionais e em suas falas ressalta os desafios enfrentados ao cursar a pós-graduação e as experiências que observa sendo docente de mulheres na área de Matemática. É casada e integra a Associação Brasileira de Pesquisadoras(es) Negras(os).

A docente em questão possui doutorado em Educação e sua área de atuação não é a mesma de formação. A docente trabalha em regime de dedicação exclusiva e atua em atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Ela atua no curso de Licenciatura em Matemática, começou a trabalhar como docente no Ensino Superior com 30 anos de idade e possui entre 10 e 15 anos de docência na Instituição.

Eliza ressalta que já enfrentou desafios específicos por ser mulher na sua carreira acadêmica, e para além disso, também já sofreu discriminação de gênero e raça por parte de colegas de trabalho, o que a faz considerar o ambiente de trabalho na Instituição de Ensino Superior pouco inclusivo. A docente evidencia que as mulheres que desejam seguir uma carreira

na docência de matemática enfrentam uma série de obstáculos que refletem tanto desigualdades históricas quanto desafios contemporâneos no ambiente acadêmico. Alguns dos maiores obstáculos incluem: falta de representatividade, estereótipos de gênero, desafios na concorrência acadêmica, sobrecarga de papéis sociais, preconceitos implícitos e explícitos e desigualdade no acesso às oportunidades.

Elza Salvatori Berquó

A docente que recebe o pseudônimo Elza Salvatori Berquó possui idade entre 41 e 50 anos, sendo que destes, dedica de 10 a 15 anos para a docência no Ensino Superior. Não é casada e é mãe solo de duas crianças, por adoção. Ela relata que esteve de licença maternidade entre final de 2024 e início de 2025.

Elza é licenciada em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Construiu sua trajetória profissional na docência universitária, atuando em cursos de graduação na área de Matemática em uma Universidade Pública do Triângulo Mineiro e participando de iniciativas voltadas à pós-graduação, na mesma Universidade. Possui mestrado e doutorado em Educação Matemática pela UNESP. A docente relata ter saído do Programa de Pós-graduação Profissional em Matemática para ir para o Programa que engloba a Educação Matemática devido a fatores pessoais, principalmente relacionados ao fato de se sentir subestimada no Mestrado Profissional. Por não possuir rede de apoio com relação às crianças, Elza fala especialmente sobre os desafios em conciliar a maternidade solo com as responsabilidades profissionais e, inclusive, faz apontamentos relevantes sobre as políticas públicas relacionadas à maternidade.

2 MULHERES, ÁREA DA MATEMÁTICA E DOCÊNCIA: RESISTÊNCIAS, (IN)VISIBILIDADES E DISPUTAS NO CAMPO ACADÊMICO

O androcentrismo predatório coopta o trabalho e a identidade das mulheres na produção de conhecimento na esfera pública
(Flavio Augusto Leite Taveira; Deise Aparecida Peralta; Paula Cristina Constantino Santos, 2022)¹²

Reunir o aporte teórico necessário para analisar as vivências das mulheres na área da Matemática no Ensino Superior nos exige um posicionamento interpretativo, com intersecção entre as estruturas históricas de exclusão e os modos subjetivos através dos quais as mulheres vivem seus desafios, negociam suas identidades e ocupam espaços que nem sempre as reconhecem.

Por isso, a construção deste referencial teórico não pretende tomar uma direção neutra. Ele será construído com escolhas epistemológicas, na intenção também de conscientizar acerca do caráter político de toda produção de conhecimento construída.

Neste primeiro tópico do referencial teórico, os fundamentos do gênero como categoria analítica, relacional e plural tem como eixo a contribuição de Scott (1995), para quem o gênero é uma categoria útil de análise, capaz de nos levar a pensar como as diferenças percebidas entre os sexos estruturam e organizam relações de poder em diversos campos da vida social, inclusive, e de forma muito perceptível, no campo científico e acadêmico. A perspectiva de Scott (1995) acerca do gênero não só nomeia desigualdades, mas nos convida a questionar sobre os mecanismos pelos quais tais desigualdades se naturalizam e se tornam invisibilizadas.

Scott (1995), articulada com o pensamento de Louro (2014), nos leva a pensar como a escola e a universidade produzem, hierarquizam e legitimam diferenças de gênero a partir de práticas, discursos e arranjos institucionais. As autoras nos levam a compreender a universidade não como espaço neutro, mas como um espaço de produção de sujeitos generificados. Butler (2003) radicaliza essa percepção ao afirmar que não “ há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias 'expressões' tidas como seus resultados" (Butler, 2003, p. 48). Assim, ao defender que a mulher não é só um dado biológico reduzida à um discurso de aptidões da natureza, mas sim uma produção performativa em meio a normas que ao mesmo tempo constroem e abrem brechas para resistência e subversão, a autora nos oferece perspectivas fundamentais para pensarmos as

¹² TAVEIRA, Flavio Augusto Leite; PERALTA, Deise Aparecida; SANTOS, Paula Cristina Constantino. O falso reconhecimento de mulheres na História da Matemática. Perspectivas da Educação Matemática, Campo Grande, v. 15, n. 40, p. 17, 2022.

identidades das mulheres na área de Matemática.

Esse entendimento sobre a construção performativa e discursiva das identidades de gênero nos direciona ao segundo ponto de referência deste tópico, que é o ser mulher na área de Matemática. O que nos mobiliza no segundo tópico do referencial teórico não é quem são as mulheres na área da Matemática, mas como são constituídas essas mulheres, num processo de negociação entre narrativas socialmente disponíveis, expectativas institucionais, experiências e projetos de vida singulares.

Se a identidade da mulher na Matemática é produzida, nos importa analisar teoricamente em quais espaços, por quais mecanismos e com quais efeitos essa produção se dá ao longo das trajetórias acadêmicas e profissionais. Vanessa Franco Neto, Luiza Borges e Thays Alves (2021) oferecem contribuições relevantes para essa reflexão ao investigarem como estudantes da Educação Básica vivenciam as relações entre gênero e Matemática, revelando que tais relações estão atravessadas por redes de saber e poder que naturalizam desigualdades. Para as autoras, o currículo de Matemática escolar "opera não só para além dos processos de ensino e de aprendizagem de seus conteúdos, mas também como um conjunto de práticas inseridas em uma racionalidade que, assume-se, não é neutra, e carrega em si, além de replicar, racionalidades estereotipadas de gênero" (Franco Neto; Borges; Alves, 2021, p. 176). As autoras evidenciam que, o enunciado de que mulheres não gostam ou não são aptas para a Matemática, não descreve uma realidade, ele a fabrica, inscrevendo nos corpos e nas subjetividades femininas limites que são históricos, contingentes e, portanto, passíveis de serem questionados.

No entanto, essas redes discursivas não operam apenas no cotidiano escolar, já que elas se sedimentam e se renovam também na produção acadêmica que toma a Matemática como objeto. Fonseca, Maria Carolina da Silva Caldeira e Souza (2022) ampliam essa visão ao mapear, em artigos publicados no Brasil entre 2009 e 2019, as cadeias discursivas que produzem e reproduzem as diferenças de gênero na área de Educação Matemática, registrando a permanência dos estereótipos e a emergência de novos campos de disputa por representatividade, disputas essas que são, ao mesmo tempo, simbólicas e políticas, subjetivas e coletivas. Para as autoras é urgente não apenas denunciar as desigualdades, mas interpelar a própria concepção hegemônica de Matemática, de matriz cartesiana, que sustenta e retroalimenta tais discursos.

Nesse sentido, a investigação das trajetórias de docentes e disputas no campo acadêmico ganha novo sentido quando voltamos nossa atenção para as hierarquias existentes nas universidades, e é esse o movimento que orienta o terceiro tópico deste capítulo teórico, que

trata das tensões entre Matemática, Educação Matemática e reconhecimento científico.

Buscando compreender como essas hierarquias se formam e se sustentam, recorremos a Pierre Félix Bourdieu (2019), que nos proporciona instrumentos analíticos como os conceitos de campo, *habitus*, capital simbólico e violência simbólica. O primeiro desses conceitos é o de campo, entendido como um espaço social dotado de regras próprias, no interior do qual agentes disputam posições, prestígio e legitimidade. O campo acadêmico-científico, onde as mulheres docentes em Matemática constroem suas trajetórias, não é neutro nem igualitário, pois ele carrega em sua estrutura as marcas de quem historicamente o habitou e o definiu. Bourdieu (2019, p. 112) explica que a ordem social funciona "como uma enorme máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina", e é dentro dessa máquina que o campo acadêmico opera, consagrando determinados saberes, corpos e trajetórias em detrimento de outros.

O segundo conceito é o de *habitus*, um sistema de disposições duráveis que cada pessoa vai incorporando ao longo de sua trajetória social e que orienta suas práticas, escolhas e percepções muitas vezes de forma inconsciente. No que diz respeito às relações de gênero, as estruturas históricas da ordem masculina "são incorporadas sob a forma de *habitus*, ou seja, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação" (Bourdieu, 2019, p. 45).

O terceiro conceito é o de capital simbólico, que se refere ao prestígio, ao reconhecimento e à autoridade acumulados por um agente dentro de um campo, e que funcionam como formas de poder socialmente reconhecidas. Bourdieu (2019, p. 55) argumenta que a ordem social androcêntrica produz "um mercado de bens simbólicos" cujas regras foram estabelecidas segundo a visão masculina, o que significa que as mulheres precisam negociar sua legitimidade num espaço cujos critérios de excelência foram definidos sem elas, e, muitas vezes, contra elas.

Já a violência simbólica é definida por Bourdieu (2019, p. 7-8) como "violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento". Essa violência não se apresenta como agressão declarada, já que ela age nos gestos cotidianos, nas expectativas não ditas, no olhar que questiona antes de ouvir.

Esses conceitos nos conduzem à reflexões sobre como são criadas e mantidas hierarquias entre os domínios do conhecimento, principalmente entre os domínios da Matemática Pura e da Educação Matemática, funcionando como mecanismos de distinção e legitimação que não são neutras em relação ao gênero, raça ou classe social. A Educação Matemática se localiza em um subcampo, possuindo uma cientificidade que é constantemente contestada pelos agentes que monopolizam o capital simbólico do campo matemático

dominante no processo de mediação das dimensões pedagógicas, culturais e sociais do conhecimento.

Essas hierarquias entre campos do saber deixam marcas nos próprios critérios de produção e validação do conhecimento, e nesse sentido o trabalho de Godoy (2011) sobre currículo, cultura e Educação Matemática tornam mais complexa essa tensão ao afirmar que as disputas por reconhecimento abarcam também os próprios modos de produção, de seleção e de legitimação de saberes. De acordo com o autor, “ao selecionarmos e privilegiarmos certo tipo de conhecimento em detrimento de outro, bem como ao destacarmos uma determinada identidade ou subjetividade, estamos exercitando o poder.” (Godoy, 2011, p. 20).

Algumas pesquisas brasileiras tomaram justamente esse desafio como ponto de partida, deslocando o foco das hierarquias para a construção de alternativas dentro do próprio campo. Andressa Rubim e Júlio César Augusto do Valle (2024); Valle e Vinício Macedo Santos (2018) trazem para esse debate uma perspectiva emancipatória, ao defenderem currículos de Matemática que potenciem a autoria do professor e a desinvisibilização de saberes marginalizados, em um movimento de subversão da hierarquia que estrutura o campo. É nesse espaço de tensões que Agnaldo da Conceição Esquincalha (2022), Esquincalha e Hygor Batista Guse (2023) vem estudando sobre o campo dos estudos de gênero e sexualidades em Educação Matemática. Guse e Esquincalha (2023) evidenciam que, no contexto brasileiro, vivemos em uma “necessidade constante de revisitar os sentidos ético, político e/ou estético que permeiam a formação e as práticas de professorias que ensinam matemática, uma vez que, socialmente, prevalecem discursos que colocam a matemática em uma posição ilusória de “neutralidade ” (Guse; Esquincalha, 2023, p. 5).

A universidade, embora inclua formalmente as mulheres, é também o espaço onde as tensões de gênero se materializam no cotidiano docente, revelando que inclusão e pertencimento efetivo são condições que ainda não caminham juntas (Almeida, D., Almeida, S. e Amorim, 2022). De acordo com Daniele Aparecida de Oliveira e Mariana Feiteiro Cavallari (2023), o efeito funil, que expressa a redução contínua da participação feminina nos diferentes níveis educacionais da carreira em matemática, da graduação para a pós-graduação e desta para a docência universitária, evidenciam que as práticas pedagógicas e as culturas institucionais não são indiferentes à produção e reprodução das desigualdades de gênero.

Guse, Esquincalha e Glauber Carvalho da Silva (2023) aprofundam essa discussão ao argumentarem que é necessário pensar em espaços de formação que:

[...] considerem as (r)existências de cada pessoa em sua totalidade e reconheçam os diferentes marcadores sociais da diferença que, por muitas

vezes, estão associados à exclusão, intolerância ou invisibilização das pessoas em espaços nos quais a Matemática se faz presente (Guse Esquincalha; Silva, 2023, p. 26).

Os autores trazem, portanto, a ideia de reconhecer as existências e resistências de cada pessoa em sua totalidade, em oposição à exclusão e à invisibilização.

O quarto tópico do referencial teórico discorre sobre a trajetória profissional dessas mulheres em conexão com engajamentos coletivos. A pesquisa de Silva e Esquincalha (2024) discorre sobre um movimento que vem acontecendo dentro da Educação Matemática. Os autores documentaram esse processo ao investigar como os Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática foram ganhando consistência no Brasil e revelam que gestos coletivos como grupos de pesquisa, eventos e publicações não são episódios isolados, mas sim formas de resistência. Nesse sentido, a articulação entre rigor intelectual e engajamento político aparece como condição, e não como contradição, pois, como afirmam, "pesquisadores e grupos de pesquisa que procuram discutir sobre gêneros e sexualidades no âmbito da Educação Matemática geram gestos de resistência" (Silva; Esquincalha, 2024, p. 652).

Esse engajamento coletivo, contudo, exige também um olhar vigilante sobre os próprios discursos que se apresentam como favoráveis às mulheres na ciência. Franco Neto e Rodrigo Batista (2020), ao problematizarem o relatório da UNESCO sobre gênero e STEM, revelam que até mesmo discursos que seriam à primeira vista favoráveis à inclusão feminina nas ciências podem estar capturados por uma racionalidade neoliberal que instrumentaliza as mulheres como contingentes especializadas para o mercado de trabalho em lugar de interrogar as estruturas que às exclui historicamente.

É com este reconhecimento e com este compromisso político e epistêmico que o referencial teórico construído neste capítulo foi constituído. Não como um exercício de produção dissociada da prática, mas como um gesto de responsabilidade com as mulheres cujas histórias, resistências e saberes pretendemos analisar com escuta atenta.

2.1 GÊNERO COMO CATEGORIA ANALÍTICA, RELACIONAL E PLURAL NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A escolha do gênero como categoria analítica, relacional e plural é uma posição política e epistemológica, pois consideramos que as experiências de mulheres em espaços historicamente masculinizados são atravessadas por dinâmicas de poder que precisam ser nomeadas, problematizadas e compreendidas em sua complexidade. Neste sentido, é esse compromisso ético que orientará as reflexões que seguem e que nos permitirá tratar o gênero

não como um dado biológico, mas sim como uma construção histórica e discursiva que organiza o mundo social inicialmente de maneira profundamente desigual.

A origem do termo gênero enquanto categoria analítica nos leva à obra de Scott (1995). Para a autora, gênero não é para ser lido como sinônimo de mulher(es), nem como simples complementação das diferenças biológicas entre os sexos, mas sim como significado último de relações de poder, uma categoria que articula simbolismos culturais, conceitos normativos, instituições sociais e identidades subjetivas. Seu poder analítico reside exatamente na possibilidade de esta categoria analisar como tais estruturas de significação organizam e hierarquizam socialmente a vida em gênero, constituindo neste processo, sujeitos e suas possibilidades de existência. Segundo Scott (1995, p. 86), as “mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único”.

Ao afirmar que o gênero é uma dimensão constitutiva das relações sociais, Scott (1995) nos sugere que ele não seja somente um adorno da realidade social, mas um de seus tecidos mais fundamentais. A autora afirma que o “núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 86).

Ao definir o gênero como elemento constitutivo das relações sociais, Scott (1995) afasta explicitamente qualquer leitura que o trate como secundário, e ao articular gênero e poder como dimensões inseparáveis, ela implica que nenhuma relação social que envolva poder está imune à sua operação, o que fundamenta a afirmação de que família, escola, universidade e campo científico são, todos, espaços generificados.

Quando nos debruçamos sobre a presença de mulheres na área de Matemática do Ensino Superior, estamos tratando do campo em que o gênero opera de forma atuante para produzir inclusões, exclusões, hierarquias e silêncios. Reconhecê-lo já é a primeira consequência, de ordem metodológica e ética, da pesquisa que realizamos. Não podemos considerar mulheres na área de Matemática como um fenômeno isolado, mas devemos interrogar as estruturas que produziram, e continuam a produzir, a ideia de que Matemática e feminilidade são campos opostos.

Para que tenhamos aparatos para compreender, de fato, qual é o sentido de adotar o gênero como categoria analítica, é preciso compreender que essa escolha significa um deslocamento epistemológico. Não se trata de estudar as mulheres separadamente, mas investigar como as categorias feminino e masculino são produzidas, disputadas e naturalizadas

nos contextos determinados e como se realiza e distribui o poder, prestígio e o acesso diferencial a recursos materiais e simbólicos, como a autora afirma em “o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder” (Scott, 1995, p. 88).

Nesse sentido, Butler (2003) questiona a estabilidade das categorias de sexo e gênero. Para a filósofa, o gênero não é uma expressão de uma identidade preexistente, tampouco uma simples inscrição cultural sobre um substrato biológico dado. O gênero é, fundamentalmente, performativo, já que se constitui por meio da repetição estilizada de atos, gestos, discursos e práticas que criam a ilusão de uma essência estável. Butler (2003) propõe que não existe identidade de gênero por trás das expressões do gênero, pois essa identidade é performativamente constituída pelas próprias expressões tidas como seus resultados, o que significa que aquilo que chamamos de natureza feminina é, em verdade, o efeito de uma performance reiterada de forma compulsória e regulada culturalmente.

Para Butler (2003), essa compreensão performativa do gênero tem implicações:

O gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero mostra ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância — isto é, constituinte da identidade que supostamente é. Nesse sentido, o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra (Butler, 2003, p. 48).

Essa formulação possui impactos na maneira como compreendemos presenças e ausências de mulheres na área de Matemática. Se o gênero é performativo, então a ideia de que mulheres não são naturalmente boas em Matemática não é uma constatação neutra de diferenças inatas. É um enunciado que atua sobre as pessoas e as subjetividades, produzindo os efeitos que anuncia. As expectativas sociais sobre o que mulheres podem ou não podem fazer na ciência não descrevem uma realidade dada, elas contribuem para construir e naturalizar uma realidade que poderia ser de outro modo. Compreender isso é essencial para que nossa investigação não caia na armadilha de reproduzir os discursos que pretendemos analisar, nem de oferecer explicações biologizantes para fenômenos que são, em sua essência, sociais, históricos e políticos.

Neste sentido, reconhecemos que, antes de Butler (2003), foi Simone de Beauvoir (2019) quem lançou as bases filosóficas para essa compreensão construtivista do feminino. Em sua obra, *O Segundo Sexo*, publicado em 1949, a autora enuncia uma das afirmações se tornaria fundamental para o pensamento feminista:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade;

é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (Beauvoir, 2019, p. 9).

Com essa afirmação, a autora desloca o debate sobre a condição feminina do determinismo biológico para o campo da existência vivida e da situação histórica. A mulher não é um dado natural, mas resultado de um processo histórico e existencial de formação mediado pela situação, sob a pressão de normas, expectativas e instituições que lhe atribuem um lugar subalterno na ordem social. Para os estudos de gênero e para a pesquisa que aqui desenvolvemos, Beauvoir (2019) nos lembra que as posições que mulheres ocupam, ou das quais são excluídas, são históricas, contingentes e, portanto, passíveis de contestação e transformação.

Quando dizemos que o gênero é uma categoria analítica, afirmamos que ele é um recurso poderoso para compreender as relações de poder, pois não tratamos somente da diferença numérica entre docentes homens e mulheres, mas das maneiras como elas são usadas para fundar hierarquias e (in)visibilidades. Olhar dessa forma implica entender as instituições como lugares onde a desigualdade é produzida e legitimada na relação entre as estruturas de poder e os discursos que naturalizam o talento masculino para a Matemática.

Ao trazermos essa fundamentação para o campo da Educação Matemática, dialogamos com pesquisas que têm provocado reflexões frente a um discurso hegemônico e possibilidade de mudanças. Souza e Fonseca (2009) propõem a incorporação do conceito gênero como categoria analítica no campo da Educação Matemática, argumentando que essa adoção implica deslocamentos nas perguntas de pesquisa, nas metodologias e modos de produzir e avaliar conhecimentos nessa área. Segundo as autoras, essa mudança na forma de tratar o gênero implica que a “adoção do conceito de gênero como categoria analítica traz para o campo da Educação Matemática uma série de implicações que repercutem nas perguntas que nos fazemos, na(s) metodologia(s) de investigação ou trabalho pedagógico que elegemos, no modo como produzimos e avaliamos os resultados a que acreditamos chegar.” (Souza; Fonseca, 2009, p. 41), permitindo-nos ver os sujeitos das relações pedagógicas sob uma nova luz.

Souza e Fonseca (2024) reconhecem algumas implicações em se adotar o gênero como categoria analítica na Educação Matemática:

A adoção do conceito de gênero como categoria de análise no campo da Educação passa, então, a problematizar desde a feminilização do magistério às complexas e sutis engenharias escolares que legitimam determinados modos de viver a sexualidade, estabelecem hierarquias entre os sexos, naturalizam as práticas e os processos pedagógicos como masculinos e femininos e instituem desigualdades de gênero, também atravessadas por outros marcadores sociais (Souza; Fonseca, 2024, p. 23 - 24).

Essas engenharias escolares, como as denominam Souza e Fonseca (2024), não operam de forma grosseira ou explícita, já que elas se sustentam exatamente em sua sutileza, naturalizando hierarquias entre os sexos e fazendo parecer inevitável aquilo que é, na verdade, uma construção histórica e política. As autoras ampliam o olhar para além da sala de aula, pois ao se tomar o gênero como lente de análise, torna-se possível, e necessário, questionar fenômenos que vão desde a feminilização histórica do magistério até os mecanismos menos visíveis, porém igualmente eficazes, por meio dos quais a escola organiza pessoas, saberes e sujeitos segundo uma lógica generificada.

Concordamos com Souza e Fonseca (2024) quando afirmam que adotar relações de gênero como objeto analítico "requer e aguça, ainda, nossa atenção para o fato de que o gênero é produzido em práticas sociais, que se convertem em práticas masculinizantes e feminilizantes" (Souza; Fonseca, 2024, p. 28). As autoras aprofundam ainda mais a compreensão de gênero como categoria analítica ao enfatizarem que o gênero não é uma categoria estática, mas algo que se produz e se reatualiza continuamente nas práticas sociais, inclusive nas práticas pedagógicas. Isso significa dizer que as aulas de Matemática, os enunciados dos problemas, as interações entre docentes e estudantes, os critérios de avaliação e os modos de reconhecimento intelectual, por exemplo, são todos eles, práticas que masculinizam ou feminilizam sujeitos, distribuindo de forma desigual a autoridade, a confiança e o pertencimento ao campo (Souza, Fonseca, 2009).

Souza e Fonseca (2009, p. 39) enfatizam que as relações entre homens, mulheres e matemática "devem ser lidas nessa heterogeneidade, conflitualidade e provisoriedade, pois não "existe um problema único de gênero e matemática", existem muitos, cruzados por tensões e contradições que qualquer análise reducionista seria incapaz de capturar. É precisamente essa perspectiva relacional que nos impede de tratar as mulheres de nossa pesquisa como um grupo uniforme e seus percursos como experiências equivalentes entre si.

Adotar o gênero como categoria relacional significa compreender que feminino e masculino não existem como essências fixas, mas sempre em relação um ao outro e em articulação com outros marcadores sociais. O que é definido como próprio das mulheres só ganha sentido em oposição ao que é definido como próprio dos homens, e ambos são construídos no interior de sistemas de significação que também incluem a raça, a classe social, a sexualidade, entre outras dimensões constitutivas da experiência humana.

Se o gênero é relacional, ele é também necessariamente plural, e isso significa que não existe uma experiência única das mulheres (Rago, 2013). Existem experiências de mulheres, moldadas por múltiplas posições sociais que se entrecruzam de formas nunca inteiramente

previsíveis. A perspectiva da interseccionalidade, desenvolvida de forma sistemática por Collins (2019), argumenta que raça, gênero, classe e sexualidade são sistemas de opressão que se articulam de maneira simultânea e interdependente, produzindo experiências específicas que não podem ser compreendidas pela análise isolada de qualquer uma dessas categorias. Uma mulher negra em um curso de Matemática enfrenta configurações de poder que diferem substantivamente daquelas vivenciadas por uma mulher branca, e ambas diferem das experiências masculinas. Ignorar essas diferenças é produzir análises parciais que reiteram as próprias invisibilidades que se pretende combater.

Collins (2019) articula a natureza das matrizes das opressões e a necessidade de se pensar gênero sempre em articulação com outros sistemas de poder. Segundo a autora:

A ideia de interseccionalidade se refere a formas particulares de opressão interseccional, por exemplo, intersecções entre raça e gênero, ou entre sexualidade e nação. Os paradigmas interseccionais nos lembram que a opressão não é redutível a um tipo fundamental, e que as formas de opressão agem conjuntamente na produção da injustiça. Em contrapartida, a ideia de matriz de dominação se refere ao modo como essas opressões interseccionais são de fato organizadas. Independentemente das intersecções específicas em questão, domínios de poder estruturais, disciplinares, hegemônicos e interpessoais reaparecem em formas bastante diferentes de opressão (Collins, 2019, p. 57).

Ainda acerca da interseccionalidade, o trabalho de Nascimento, Souza e Paula (2024) trata sobre o racismo recreativo e corpos-território de adolescentes negras na escola. As autoras evidenciam como raça e gênero se articulam de modo perverso no cotidiano educacional, produzindo formas específicas de violência simbólica que afetam desproporcionalmente meninas e mulheres negras. As autoras operam conceitualmente com a interseccionalidade para mostrar que a naturalização das opressões de raça e gênero não é uma coincidência mas sim uma estratégia de manutenção de hierarquias que se perpetua, inclusive, dentro das instituições de ensino que deveriam garantir igualdade. Como concluem as autoras, “a escola silencia gênero, silencia raça e silencia fortemente raça e gênero, operando na sobreposição de opressões” (Nascimento; Souza; Paula, 2022, p. 13).

Deste modo, assumimos que não podemos compreender as vivências de mulheres na área de Matemática sem perguntar quais mulheres, de quais raças, classes e origens, em quais instituições e sob quais condições materiais essas trajetórias são construídas. Nesse sentido, Luna (2023) analisa as narrativas de uma mulher negra e uma mulher travesti, duas licenciandas em Matemática em fase avançada de seus cursos, buscando compreender de que forma se produz, dentro do campo matemático, uma hierarquia sobre quem tem o direito de falar e de ser ouvida. O foco da análise recai sobre como a história de marginalização das mulheres nesse

campo influenciou as trajetórias formativas dessas estudantes e de que maneira as epistemologias feministas podem contribuir para repensar esses processos.

A pergunta que intitula o artigo de Luna (2023), "Para quais corpos é permitido falar Matemática?" carrega em si a afirmação de que o acesso à Matemática não ocorre de maneira igual. O gênero, pensado em articulação com raça, sexualidade e identidade de gênero, oferece ferramentas para nomear e questionar os mecanismos que produzem esse acesso diferencial. Para Luna (2023, p. 7), "os corpos são moldados pelas imposições coercitivas das normas de gênero, que estabelecem quais corpos são considerados inteligíveis e quais são marginalizados".

Corroboramos com Louro (2014) quando afirma que as instituições educativas produzem e reproduzem normas de gênero, muitas vezes de forma sutil e naturalizada. Para Louro (2014, p. 21), "os sujeitos se constituem como masculinos ou femininos, ao longo de um processo educacional marcado pela cultura, pela história e pelas relações de poder". Essa perspectiva nos obriga a olhar para a universidade não como um espaço neutro, mas como uma instituição que, ao longo de sua história, foi construída sobre bases generificadas, o que tem consequências diretas sobre quem é reconhecido como legítimo portador do saber matemático e quem é, sistemática e cotidianamente, colocado em posição de inferioridade intelectual.

Nos debates mais recentes sobre gênero e Educação Matemática no Brasil, destacamos as pesquisas de Esquincalha (2022), Guse e Esquincalha (2023) e de Franco Neto e Weverton Ataíde Pinheiro (2021), cujos trabalhos investigam as marcas de gênero presentes no currículo de Matemática, nos livros didáticos e nos processos formativos de professoras e professores. Esquincalha (2022; 2023) tem contribuído para a consolidação de um campo de estudo sobre gênero e sexualidade que, durante muito tempo, esteve às margens das pesquisas em Educação Matemática no Brasil. A partir da promoção de eventos científicos e formação e da organização de coletâneas de trabalhos científicos, o pesquisador juntamente com outros estudiosos têm colocado gênero e sexualidade na agenda do campo.

Em se tratando de políticas curriculares, Franco Neto e Pinheiro (2021), por sua vez, demonstram, por meio de análise comparativa entre Brasil e Estados Unidos, como os livros didáticos de Matemática constroem representações de gênero que contribuem para a naturalização de papéis socialmente desiguais, evidenciando que o problema não se resume às experiências individuais de mulheres específicas, mas está inscrito nos próprios artefatos curriculares que organizam o ensino da disciplina.

Complementarmente, Godoy, Fernanda Dartora Musha, Lima e Marcio Antonio da Silva (2020) argumentam que discutir gênero para as aulas de Matemática é, em si, um ato de

resistência que desafia a suposta neutralidade de um campo que sempre se apresentou como objetivo e universal. A aparente impessoalidade da Matemática, sua pretensão de existir acima dos conflitos sociais, funciona como um dos mais eficazes mecanismos de ocultamento das relações de poder que a constituem e que ela contribui para reproduzir. Nesse sentido, os autores e a autora argumentam que “a matemática escolar é, com certa frequência, tratada como uma disciplina neutra, pois, invariavelmente, é trabalhada em sala de aula de modo descontextualizado, despersonalizado e despersonificado” (Godoy; Musha; Silva, 2020, p. 983).

Colocar o gênero em debate no ensino de Matemática não é desvirtuar a disciplina, mas sim assumir que ela nunca foi, de fato, desvinculada dos sujeitos que a produzem, das instituições que a legitimam e das hierarquias que determinam quem tem o direito de exercê-la com plenitude e reconhecimento. Compreendemos assim que, se a experiência matemática é tão profundamente humana, ela não pode ser pensada como indiferente a quem a vivencia, e reconhecer isso é o primeiro passo para questionar por que determinados corpos foram, historicamente, afastados desse espaço.

Silva e Esquincalha (2024), em mapeamento recente sobre a produção acadêmica brasileira de estudos de gênero e sexualidades em Educação Matemática, indicam que, embora o crescimento das pesquisas seja visível e promissor, o campo ainda é marcado por resistências institucionais e epistemológicas que dificultam o pleno reconhecimento de suas contribuições. Esse contexto é, ele mesmo, sintomático, já que a dificuldade de legitimar estudos que situam o gênero nas discussões sociopolíticas da Educação Matemática reflete a mesma estrutura de poder que faz com que mulheres pesquisadoras e docentes da área de Matemática precisem lutar, cotidianamente, por visibilidade e reconhecimento.

O discurso propagado sobre a neutralidade da Matemática, a ideia de que ela seria alheia a quem a produz, a quem ensina e a quem aprende é um efeito de poder que precisa ser problematizado. Valle (2021), ao mapear as ausências da Base Nacional Comum Curricular de Matemática, conclui que o documento silencia sobre a pluralidade de concepções de matemáticas, sobre as dimensões étnico-raciais e sobre a autoria docente, apagamentos que não são ao acaso. Para o autor, aquilo que não aparece no currículo não é simplesmente inexistente, é ativamente tornado invisível por escolhas políticas e epistemológicas que beneficiam determinados sujeitos em detrimento de outros.

Conforme compreendido por Valle (2021), o ausente é produzido como tal, ou seja, o que não aparece no currículo não é simplesmente inexistente, mas foi tornado invisível por escolhas políticas e epistemológicas que respondem a interesses específicos. Os silêncios nas

políticas curriculares também alcançam o debate sobre gênero, uma vez que as mulheres que produziram e produzem Matemática, as perspectivas feministas sobre o conhecimento acerca da Matemática e as pessoas que a cultura escolar historicamente excluíram habitam precisamente o território das ausências que Valle (2021) nos convida a questionar e a desinvisibilizar.

Victor Giraldo e Filipe Santos Fernandes (2019) ampliam o debate ao proporem que a colonialidade opera de forma estruturante na formação docente em Matemática, regulando não apenas os conteúdos ensinados, mas os próprios sujeitos autorizados a ensiná-los. Os autores articulam três eixos de resistência: coletivos docentes como espaços de resistência, metodologias em diálogo com saberes plurais e Matemática como desobediência político-epistêmica, e argumentam que:

no pensar com saberes e práticas mobilizados em espaços e tempos de formação de professoras e professores que ensinam matemática, a opção decolonial pode provocar interpelações políticas sobre *de quem, para quem e em que estão referenciados* esses saberes e práticas, na delimitação política, geográfica e cultural que hoje se denomina Brasil, e na delimitação política e epistemológica que hoje se denomina Matemática (Giraldo; Fernandes, 2019, p. 471).

Essa colonialidade tem gênero, pois a Matemática que vale, na ordem epistêmica hegemônica, é aquela que está associada a corpos de homens, brancos, europeus, heterossexuais e cisgêneros, de modo que a sub-representação de mulheres no campo não é um dado ao acaso, mas um efeito estrutural. Pensar gênero como categoria analítica na formação docente em Matemática é, portanto, reconhecer que a pergunta de quem, para quem e em que estão referenciados esses saberes (Giraldo; Fernandes, 2019, p. 471) não pode ser respondida sem considerar as hierarquias de gênero que atravessam e constituem o próprio campo matemático.

Assim sendo, assumir o gênero como categoria analítica, relacional e plural em nossa investigação significa, concretamente, que não devemos perguntar apenas quantas mulheres existem na área da Matemática no Ensino Superior, mas interrogarmos como e por que as condições de acesso, permanência e reconhecimento nesse espaço são tão desiguais, quais discursos e práticas constroem a Matemática como um espaço masculino, quais mecanismos invisíveis funcionam para desestimular, subestimar ou silenciar mulheres nesse espaço, e que estratégias de resistência estas mulheres desenvolvem para permanecer e existir em espaços que, muitas vezes, têm enviado a mensagem de que ali não era o seu espaço.

2.2 SER MULHER NA MATEMÁTICA

Perguntar o que significa ser mulher em Matemática é reconhecer, antes de tudo, que esta pergunta contém uma tensão histórica, e que ela não pode ser respondida apenas com dados estatísticos sobre quantas mulheres se matricularam ou se formaram nos cursos da área. Assumimos que, trata-se, antes de tudo, de uma questão sobre existência, sentimento de pertencimento e sobre como as pessoas constroem suas identidades em contextos que foram deliberadamente organizados para excluí-las.

Ao escutarmos mulheres que estudam, exercem a docência e pesquisam sobre Matemática no Ensino Superior, encontramos não somente trajetórias individuais, mas relatos coletivos que denunciam estruturas, resistem ao apagamento e disputam cotidianamente o direito à representatividade em um campo ainda fortemente marcado por hierarquias de gênero.

A Matemática assume no imaginário social a credencial de um prestígio simbólico que se edifica em representações históricas de racionalidade, objetividade e neutralidade. Tais representações, ao invés de se mostrarem naturais, foram culturalmente construídas e associadas à masculinidade hegemônica ao longo dos séculos. Este processo gerou o que Bourdieu (2019, p. 45) chama de dominação masculina, ao descrever que a “força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la”. No caso da Matemática, essa dominação toma a forma de estereótipos que associam aptidão matemática ao gênero masculino, da construção de narrativas que marginalizam as contribuições das mulheres à história das áreas e das práticas institucionais que dificultam a permanência e o avanço de mulheres nas carreiras acadêmicas.

De acordo com Souza e Fonseca (2024), as relações entre mulheres, homens e a Matemática, antes de serem naturais, são produzidas discursivamente. Para as autoras, enunciados como de que homem é melhor em Matemática que mulher não descrevem uma realidade biológica, mas fabricam modos de ser, de sentir e de se posicionar frente ao conhecimento matemático. Essas construções discursivas, ao circularem amplamente nas práticas sociais, midiáticas e escolares, acabam por subjetivar tanto quem ensina quanto quem aprende, portanto, produzindo efeitos diretos nas escolhas dos ofícios, na autoeficácia e nas trajetórias de formação das mulheres na área.

Nessa perspectiva, concordamos com Souza e Fonseca (2024, p. 12) que afirmam:

É preciso evitar, ainda, uma outra armadilha: a de se analisar diferenças entre resultados de mulheres e homens em Matemática vinculando-as aos “papéis” desempenhados por mulheres e homens na vida social, o que também

estabelece certa naturalização de tais diferenças: "homens são naturalmente melhores em Matemática do que as mulheres" porque "desempenham, na vida social, tarefas que favorecem tal capacidade para a Matemática.

De acordo com as autoras, se as relações com o conhecimento matemático são construídas no interior de práticas sociais e sustentadas por discursos que definem quem pertence ou não a esse campo, então as dificuldades e os apagamentos que muitas mulheres enfrentam no ensino superior deixam de ser tratados como inevitáveis e passam a ser vistos como efeitos de processos históricos e culturais passíveis de questionamento. Mais do que isso, reconhecer que esses enunciados não apenas descrevem, mas produzem realidades, coloca em evidência como as subjetividades são moldadas ao longo da trajetória acadêmica.

Quando discutimos a identidade docente na atualidade, apoiamo-nos em pesquisas que questionam as estruturas tradicionais das relações de gênero no campo educacional, pois percebemos que ser professora de Matemática envolve um processo de (re)construção identitária que é, simultaneamente, profissional e pessoal. Entendemos que essa identidade é alimentada pelas tensões entre o que a instituição espera de nós e o que nossas vivências nos impelem a ser.

Sobre essa construção identitária no campo da Educação Matemática, Guse e Esquincalha (2023) nos provocam a refletir sobre os marcadores que atravessam esse processo:

A ausência de discussões acerca dessa temática na formação inicial de professorias de Matemática, além da dificuldade de pesquisadoras em encontrarem orientações ou pesquisas a respeito, reforça a ideia de que a Matemática não é direcionada a todas, mas para uma parcela seletiva da sociedade, cujos corpos não perturbam o sistema devido à sua simples existência (Guse; Esquincalha, 2023, p. 5).

Essa perspectiva nos permite entender que nossas identidades estão em permanente diálogo com as estruturas de poder, pois a questão aqui não é apenas se tornar mulher na área de Matemática, mas se tornar mulher na área de Matemática em um cenário que muitas vezes desestimula. Conforme afirmam Bruna Maria Vieira Gonçalves, Patricia Alves da Silva, Brenda Maria Vieira, Diego Frota e Mikaelle Barboza Cardoso (2022, p. 368), "as desigualdades de gênero existem de forma velada, em pequenas atitudes, falas e comportamentos, que talvez, na maioria das vezes, passam despercebidas e são naturalizadas, de modo que se não podem ser identificadas, também não poderão ser combatidas". Ao mapearem o que teses e dissertações brasileiras revelam sobre essa realidade, o trabalho evidencia que as barreiras enfrentadas por essas mulheres raramente se apresentam de forma explícita, e é esse caráter sutil que torna a investigação qualitativa, centrada nas experiências vividas, tão necessária para compreender

como as estruturas de poder operam sobre as trajetórias femininas.

Falar de subjetividade, no contexto desta pesquisa, é falar de algo que, de acordo com Valerie Walkerdine (2007), se constrói no movimento, na relação com as outras pessoas, nas normas das instituições que frequentamos, e nos discursos. No caso das mulheres que constroem suas trajetórias na área de Matemática no ensino superior, esse processo é ainda mais complexo, pois ocorre num campo historicamente marcado pela presença masculina e por relações de poder que se renovam a todo momento. Concordamos com Walkerdine (2007), ao afirmar que as práticas e os discursos que circulam nesses espaços não apenas descrevem as pessoas, mas as produzem. De acordo com a autora, "podemos perguntar como essas contradições são vividas e como elas afetam a produção de subjetividade: por exemplo, medos, desejos e fantasias" (Walkerdine, 2007, p. 17).

Ester Francine Zambate Fernandes (2023), partindo de sua própria trajetória como mulher que conquistou espaço na área da Matemática mesmo tendo passado por naturalização do lugar subalterno feminino na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), conduziu entrevistas semiestruturadas com professores e professoras do Ensino Médio de escolas públicas no interior de São Paulo. O que emerge dessas entrevistas são crenças profundamente enraizadas sobre o comportamento esperado de meninas e meninos, sobre quais profissões são adequadas a cada gênero, sobre a suposta naturalidade da ausência feminina nos campos das exatas. De acordo com a autora tais crenças identificadas "não são de fato baseadas em evidências físicas ou naturais, e sim em arbitrários culturais" (Fernandes, 2023, p. 8).

Núbia Santana Soares Silveira, Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão, Silvia Regina Marques Jardim e Benedito Gonçalves Eugênio (2023), ao investigarem a presença de mulheres docentes de Matemática no Ensino Superior da Bahia, revelaram que os processos avaliativos por parte da comunidade acadêmica continuam sendo exercidos de forma desigual, como se o conhecimento das mulheres sempre precisasse de uma prova adicional de legitimidade. As autoras e o autor revelam que, mesmo quando as mulheres conquistam seu lugar nos departamentos de Matemática das universidades baianas, esse lugar continua sendo negociado em condições desiguais, como se a presença delas fosse sempre provisória, sempre sujeita a reavaliação. Esse dado é o reflexo de estruturas que se reproduzem silenciosamente, embaladas pelo mito da meritocracia e pela naturalização de quem merece ou não ocupar os espaços do saber matemático. Silveira *et al.* (2023) nos mostram que o problema não está apenas no acesso, mas na permanência e no reconhecimento, e ainda alertam que "o mito de que o homem é naturalmente predisposto ao domínio da matemática, e a mulher não, é fator determinante no predomínio do gênero masculino em torno do conhecimento matemático" (Silveira *et al.*, 2023,

p. 17).

Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino (2017) aponta que a identidade profissional de professores que ensinam Matemática é constituída em um movimento dinâmico que envolve tanto a dimensão pessoal quanto a coletiva, articulando experiências de vida, saberes da prática e o contexto institucional em que se inserem. Para as mulheres na área de Matemática, essa constituição identitária é atravessada ainda pela necessidade constante de legitimação em um campo que, historicamente, não foi pensado para elas. A subjetividade forjada nesse processo é marcada tanto pela vulnerabilidade quanto pela agência, pelo medo de não pertencer e, ao mesmo tempo, pela determinação de permanecer e transformar.

Almeida, D., Almeida, S. e Amorim (2022), ao investigarem o gênero, o discurso e a docência em Matemática no Ensino Superior no Norte de Minas Gerais, evidenciaram que as professoras de Matemática constroem suas narrativas identitárias em meio a tensões discursivas que ora reproduzem os estereótipos de gênero, ora os subvertem. As autoras identificaram que, nas trajetórias das professoras investigadas, o interesse e a facilidade com a Matemática foram construídos desde a infância, colocando em xeque o determinismo biológico que historicamente atribuiu às mulheres menor capacidade para as ciências exatas. Esse achado é fundamental porque demonstra que o pertencimento feminino à Matemática não é uma exceção à regra, mas um dado da realidade que o discurso androcêntrico insiste em apagar.

Ainda assim, é necessário que nos perguntemos quem são essas mulheres que estão acessando o espaço docente universitário. Das narrativas feitas pelas professoras, infere-se que apenas uma parte da categoria mulher acessa esses espaços. As mulheres negras e/ou transexuais, por exemplo, ainda permanecem em lugares marginais da sociedade e, portanto, impossibilitadas de acessar o lugar privilegiado, representado pela docência superior em Matemática (Almeida, D.; Almeida, S.; Amorim, 2022, p. 941).

A seletividade presente nas estruturas institucionais que vai além do gênero exige a incorporação do olhar interseccional. A interseccionalidade nos convida a compreender as opressões não como categorias separadas, mas como sistemas que se constituem e se reforçam mutuamente. Raça, gênero, classe, sexualidade e outros marcadores sociais atuam em conjunto para definir quais mulheres têm maior ou menor acesso, visibilidade e legitimidade nos espaços acadêmicos da Matemática.

Collins (2019), ao sistematizar o Pensamento Feminista Negro, oferece uma contribuição teórica indispensável para pensar as mulheres, especialmente as negras, nos espaços de produção do conhecimento. Collins (2019) argumenta que as mulheres negras ocupam a posição de pessoas que estão dentro de espaços hegemônicos sem serem plenamente

reconhecidas como pertencentes a tais espaços. Esse conceito ressoa com as experiências das mulheres negras que atuam na área da Matemática no Ensino Superior brasileiro, já que elas estão presentes, mas frequentemente invisibilizadas, sub-representadas em posições de liderança e sujeitas a uma dupla carga de desqualificação simbólica, no caso por serem mulheres negras.

Collins (2019) afirma que a autodefinição é um processo central na resistência das mulheres negras às imagens de controle que circulam socialmente. Em suas palavras:

Ao enfatizar a autodefinição, as mulheres negras questionam não apenas o que já foi dito sobre as afro-americanas, mas a credibilidade e as intenções daqueles que têm o poder de definir. Quando nós, mulheres negras, nos autodefinimos, rejeitamos claramente o pressuposto de que aqueles em posição de autoridade para interpretar nossa realidade têm o direito de fazê-lo. Independentemente do conteúdo real das autodefinições das mulheres negras, o ato de insistir em nossa autodefinição valida nosso poder como sujeitos humanos (Collins, 2019, p. 196).

Ser mulher na Matemática não é uma condição dada, mas sim uma posição disputada e construída, pois a nomeação da própria experiência dentro de um campo historicamente masculinizado é um ato político. Collins (2019) nos ajuda a compreender que a identidade não se constitui como um ponto de chegada, mas como um ponto de partida, pois para a autora, "identidade não é o objetivo, mas o ponto de partida no processo da autodefinição" (Collins, 2019, p. 333). Isso significa que as mulheres docentes de Matemática que constroem sentidos de resistência e pertencimento não estão simplesmente reagindo ao ambiente hostil que podem encontrar, mas elaborando uma leitura de si mesmas que precede e orienta qualquer forma de luta coletiva.

Além de Collins (2019), Nascimento, Paula e Souza (2023) analisaram a marginalização da interseccionalidade de raça e gênero na educação básica brasileira, denunciando como a ausência de perspectivas interseccionais nos currículos e nas práticas pedagógicas perpetua apagamentos que afetam de forma desproporcional mulheres negras. No campo da Matemática, esse apagamento assume contornos específicos.

No campo da Matemática, o apagamento pesquisado pelas autoras nos revela que, quando se fala em mulheres na Matemática, a imagem idealizada raramente é a de uma mulher negra, periférica ou de baixa renda, o que revela a persistência de uma hierarquia interna ao próprio movimento por representatividade que precisa ser problematizada. Sueli Carneiro (2019), referenciada pelas autoras, já evidenciava essa camada de invisibilidade ao denunciar "a invisibilidade racial nos estudos e ações do movimento de reivindicação de mulheres, assim como a pouca atenção dada à temática de gênero no movimento negro e a mulheres negras que

participam desses movimentos sociais e questionam suas práticas excludentes" (Carneiro, 2019, apud Nascimento; Paula; Souza, 2023, p. 6).

Silveira *et al.* (2023), em investigação sobre os elementos que condicionam a presença de mulheres no âmbito da Educação Matemática na Bahia, demonstra que o exercício da docência na universidade pode se constituir como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais de gênero (Silveira *et al.*, 2023). As pesquisadoras e o pesquisador apontam, ainda, a escassez de modelos femininos que possam inspirar meninas e jovens mulheres a investirem em carreiras ligadas à Matemática. Essa ausência de representatividade tem efeitos profundos, pois reforça às meninas, discursos de que aquele não é o lugar delas.

hooks (2017), ao refletir sobre a educação como prática da liberdade, nos ajuda a compreender por que essas subjetividades resistem mesmo quando o ambiente institucional não acolhe corpos racializados e femininos. Para hooks (2017, p. 12):

Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. [...] Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade.

Compreendemos, a partir da perspectiva de hooks (2017), que a sala de aula pode ser um lugar de possibilidades, um espaço onde pessoas historicamente silenciadas encontram condições para se enunciar. Essa ideia vai ao encontro das experiências de mulheres que, apesar dos obstáculos, constroem no interior do campo matemático formas de existir, de ensinar e de produzir conhecimento que desafiam as normas estabelecidas. De acordo com hooks (2017), a sala de aula que opera apenas para reforçar a dominação assemelha-se a uma prisão, "um lugar de castigo e reclusão, e não de promessa e possibilidade" (hooks, 2017, p. 14), e já a educação como prática da liberdade implica questionar as parcialidades e os sistemas de opressão presentes nas instituições educacionais.

A narrativa, nesse contexto, assume uma função epistemológica e política essencial. Quando mulheres matemáticas narram suas trajetórias estão exercendo o que hooks (2017, p. 83) descreveu como o poder de encontrar uma voz, de reivindicar a autoria de suas próprias histórias em vez de figurar apenas como objetos das narrativas alheias. Ao narrar, produzem sentido sobre o que viveram, resistem ao apagamento e criam, coletivamente, um arquivo de experiências que alimenta os movimentos por representatividade e transforma o próprio campo do conhecimento matemático.

Para Nacarato (2010), as escritas autobiográficas produzidas por professoras que ensinam Matemática podem romper crenças, revelando que a identidade docente não é algo dado, mas um processo contínuo de construção de sentidos sobre a própria trajetória. As

narrativas das mulheres que estão na Matemática são, portanto, instrumentos epistemológicos potentes, já que não apenas narram acontecimentos, mas os interpretam, ressignificam e oferecem possibilidades de resistência às estruturas que as mantêm em silêncio.

Luna (2024), ao investigar as experiências de licenciandas em Matemática a partir da perspectiva interseccional, revelou como mulheres com corpos dissidentes (negras, gordas, trans, com deficiência), enfrentam barreiras que vão muito além da dificuldade com conteúdos matemáticos, situando-se, antes, no plano da violência simbólica institucionalizada, que determina quais corpos são adequados ao espaço acadêmico e quais são tolerados apenas como exceção. Esses processos de exclusão sutil e cotidiana, que Bourdieu (2019) descreveria como expressões da dominação masculina incorporada, operam de forma mais eficiente quanto mais naturalizados forem.

A questão das mulheres trans na Matemática representa um ponto de inflexão importante nesse debate, pois coloca em xeque não apenas as hierarquias de gênero, mas a própria definição de quem é reconhecida como sujeito legítimo do campo. Maurício Rosa, Esquincalha e Erikah Pinto Souza (2024), em artigo que discute a questão trans na Educação Matemática, argumentam que há possibilidades reais de debate, reflexão, luta e resistência quando a aula de matemática se dispõe a educar pelas(s) matemática(s), em vez de reproduzir as normas de gênero que estruturam a sociedade.

Rosa, Esquincalha e Souza (2024, p. 6) afirmam que a presença de corpos trans na Matemática é, em si mesma, um ato político de resistência e de ruptura com o imaginário normativo do campo:

[...] as vidas dessas pessoas estão em toda parte e são, muitas e muitas vezes, delineadas por corpos que, estranhos à sociedade, ao mesmo tempo, seguem sendo supostamente ou oficialmente participantes dessa. Há um paradoxo explícito entre o preenchimento nominal de um registro civil e a própria invisibilidade sofrida por essa pessoa, assim como, há a ocupação de um espaço ao mesmo tempo que há a exclusão desse.

Essa perspectiva nos recorda que a representatividade não se reduz à presença quantitativa de mulheres em espaços antes majoritariamente masculinos, pois representatividade implica também a possibilidade de existir de formas plurais dentro desses espaços, como mulher negra, como mulher trans, como mãe, sem que essas marcas identitárias sejam lidas como incompatibilidade com o padrão de excelência acadêmica.

As disputas por representatividade são, simultaneamente, disputas por reconhecimento, no sentido que Julio Assis Simões e Nancy Fraser (2006), atribuem ao termo, como uma luta pela paridade de participação nas práticas sociais, e disputas por redistribuição de poder, de

recursos simbólicos e de posições acadêmicas. Para Julio e Fraser (2006, p. 231), "a justiça hoje exige tanto redistribuição como reconhecimento", e qualquer projeto político que dissocie essas demandas tende a reproduzir as mesmas hierarquias que pretendia superar, uma vez que grupos como mulheres e pessoas racializadas, sofrem injustiças econômicas e culturais de forma simultânea.

Taveira, Peralta e Santos (2022), ao analisarem o falso reconhecimento de mulheres na História da Matemática, demonstram como certos gestos aparentes de inclusão, tais como citar nomes femininos nos livros didáticos, criar prêmios que homenageiam mulheres matemáticas, funcionam, na prática, como mecanismos de incorporação simbólica que não alteram as estruturas profundas de exclusão. O reconhecimento superficial de algumas poucas mulheres, geralmente brancas e de classes privilegiadas, cria a ilusão de diversidade sem confrontar as condições materiais e institucionais que continuam tornando a Matemática um espaço excludente para a maioria das mulheres.

Ao longo desta seção, buscamos compreender que ser mulher na Matemática não é uma condição natural nem individual, mas uma posição construída historicamente em meio a relações de poder que definem quais corpos pertencem e quais devem provar, repetidamente, que merecem estar ali. Percorremos, para isso, diferentes perspectivas teóricas que nos ajudaram a nomear o que muitas vezes permanece sem nome nas experiências cotidianas dessas mulheres. Os referenciais abordados nesta seção nos fornecem ferramentas conceituais para interpretar, com rigor e sensibilidade, as narrativas que as participantes desta pesquisa nos oferecem.

2.3 TENSÕES ENTRE MATEMÁTICA, EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E RECONHECIMENTO CIENTÍFICO

O campo acadêmico, tal como elaborado por Bourdieu (2004), não é um espaço neutro de produção intelectual, mas um universo social estruturado por relações de força entre pessoas que disputam formas de capital científico, simbólico, social e cultural.

Sendo assim, reconhecemos que certas práticas epistêmicas, pedagógicas e de produção do conhecimento matemático são exaltadas enquanto outras são desvalorizadas, e o acesso ao reconhecimento depende não apenas da competência técnica, mas de toda uma trajetória inscrita na história das pessoas. É nesse campo assim constituído que as mulheres da área de Matemática constroem suas carreiras, enfrentando obstáculos que raramente aparecem nos currículos ou nas avaliações formais, mas que se expressam de maneira profunda em suas experiências cotidianas.

No Brasil, os dados do Censo da Educação Superior 2023, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), evidenciam a persistência de disparidades de gênero especificamente nos cursos de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM). Conforme análise realizada pela Nexus Pesquisa e Inteligência de Dados (2025) sobre os dados do INEP entre os anos de 2013 e 2023, o crescimento do número de calouros homens nesses cursos foi o dobro do crescimento feminino no mesmo período. Diante desse cenário, nos questionamos: se as mulheres são maioria no Ensino Superior brasileiro de modo geral, por que continuam sendo minoria nos cursos de Matemática e nas posições mais elevadas da carreira acadêmica? (Nexus Pesquisa e Inteligência de Dados, 2025).

A partir deste questionamento, o conceito de *habitus* (Bourdieu, 2019) nos ajuda a compreender como certas disposições são incorporadas ao longo dos processos de socialização. Essas disposições dizem respeito, por exemplo, ao que se considera natural para homens e mulheres, a quais conhecimentos são mais valorizados e a quem se reconhece como pertencente a determinados espaços. Nesse sentido, Bourdieu (1996, p. 88) destaca que “[...] a atividade científica engendra-se na relação entre as disposições reguladas de um *habitus* científico que é, em parte, produto da incorporação da necessidade imanente do campo científico e das limitações estruturais exercidas por esse campo em um momento dado de tempo”. Ou seja, o *habitus* científico se forma a partir das disposições e limitações estruturais de um campo construído historicamente sob determinadas condições sociais. Para as mulheres que ingressam na Matemática, isso implica enfrentar não apenas as exigências epistemológicas e metodológicas da área, mas também as disposições já incorporadas nesse campo.

José Vilani de Farias e Denise Silva Vilela (2019) demonstram, a partir de análise sociológica do Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), como as tensões internas no campo matemático se manifestam de modo concreto. O estudo revela que esse espaço não é neutro nem homogêneo, mas sim atravessado por disputas em torno da autoridade para definir o que conta como conhecimento matemático legítimo e quem detém o direito de produzi-lo. Para o autor e a autora:

Olhar para a disciplina Matemática como um campo, nessa perspectiva sociológica, é fazer uma interpretação, dentre as várias possíveis, sobre as relações estabelecidas, dentro desse espaço, entre matemáticos, entre matemáticos e educadores, entre a pesquisa e o ensino, entre o bacharelado e a licenciatura, entre a universidade e a escola, entre as instituições de ensino superior, entre homens e mulheres etc. Essa interpretação oferece-nos a possibilidade de poder olhar para a formação do professor de Matemática como uma estratégia de imposição de uma maneira de ver a matemática, de se ver a partir dessa matemática e de ver os outros com esse modelo de referência

(Farias; Vilela, 2019, p. 226).

Portanto, o campo matemático não se organiza apenas em torno de saberes disciplinares, mas também a partir de relações de poder que condicionam modos de perceber, classificar e legitimar sujeitos e práticas, e é nessa lógica que se inserem as desigualdades de gênero e as hierarquias institucionais. Nesse sentido, concordamos que a hierarquia existente entre a Matemática Pura e a Educação Matemática, torna-se um dos mais evidentes pontos das tensões enunciadas por Farias e Vilela (2019).

Essa tensão entre Matemática Pura e Educação Matemática não diz respeito apenas a uma questão interna e de divisão do espaço acadêmico. Ela reflete inclusive disputas mais extensas sobre o que se entende por conhecimento legitimado, sobre quem detém a autoridade para falar/fazer Matemática e sobre como se edificam os critérios científicos. Marlova Estela Caldato, Regina Maria Pavanello e Dario Fiorentini (2016), ao analisarem o currículo do PROFMAT, identificaram uma forte desarticulação entre os diferentes elementos que compõem o currículo do programa. Embora o PROFMAT, coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), com apoio do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e financiamento da CAPES, declare como objetivo oferecer formação que contemple as necessidades provenientes do trabalho cotidiano do professor da Educação Básica, os autores constataram que, na prática, o programa privilegia uma formação estritamente técnica e formal.

Historicamente ocupando maior prestígio no campo acadêmico brasileiro, a Matemática Pura estaria associada ao próprio rigor acadêmico e à abstração. Por outro lado, a Educação Matemática é frequentemente tratada como um campo menor, mais próximo do pedagógico do que do científico. Essa hierarquia foi investigada por Carlos Roberto Vianna (2000), em tese que documenta como docentes que optam por trabalhar com a Educação Matemática dentro de Departamentos de Matemática enfrentam formas de preconceito e discriminação por parte de colegas voltados exclusivamente à pesquisa em Matemática. O autor defende que tais profissionais "enfrentam dificuldades provocadas pela 'resistência' dos seus colegas que direcionam seus esforços exclusivamente para a pesquisa em matemática" (Vianna, 2000, p. 1).

Essa desvalorização representa, dentro do âmbito acadêmico, o dilema entre o pensamento universal e abstrato, historicamente associado ao masculino, e o cuidado, afeto e prática, a relação com as outras pessoas, historicamente atribuídos ao feminino (Bourdieu, 2019). Essa dinâmica se manifesta de forma complexa e contraditória, pois se, por um lado, as licenciaturas em Matemática e a docência na educação básica concentram proporcionalmente mais mulheres do que os bacharelados e a pós-graduação em Matemática Pura, por outro, os

espaços de poder e liderança institucional da própria Educação Matemática, como os postos de presidência de entidades científicas e os programas de pós-graduação, seguem predominantemente ocupados por homens (Silveira *et al.*, 2023).

Como observam Silveira *et al.* (2023, p. 1), "ainda existe uma escassez de modelos femininos que possam inspirar especialmente as meninas e outras mulheres a investirem em carreiras ligadas ao conhecimento matemático", o que revela que a sub-representação feminina nas posições de maior prestígio atravessa tanto a Matemática Pura quanto a Educação Matemática. Dessa forma, a Educação Matemática traz consigo não somente um estigma epistemológico, mas marcas profundas de gênero que regulam quem pesquisa, quem lidera e quem é legitimado como produtor de conhecimento no campo.

Luzia de Fatima Barbosa Fernandes (2019), ao analisar a história curricular da Economia Doméstica na escola brasileira, uma disciplina historicamente direcionada às meninas, mostra que as diferenças de gênero na relação com o saber matemático/financeiro não são novas e que continuam naturalizadas nos materiais da Educação Financeira contemporânea. Mais do que isso, ao mapear a formação acadêmica dos autores dos materiais didáticos, Fernandes (2019) identifica a predominância de pesquisadores vindos de áreas próximas à Matemática na autoria desses materiais, o que revela como o campo disciplinar participa ativamente da construção de uma crença coletiva sobre quais saberes são considerados válidos e suficientes para orientar as pessoas em suas decisões financeiras. A análise aponta que "as diferenças de gênero continuam naturalizadas na atual Educação Financeira" (Fernandes, 2019, p. 9). A autora mostra como as crenças sobre o que é conhecimento matemático válido se disseminam e se tornam senso comum.

Suzane Carvalho da Vitória Barros e Luciana Mourão (2020), ao analisarem 50.533 currículos de docentes permanentes de programas de pós-graduação no Brasil, verificaram que, embora as mulheres correspondam a 43% do corpo docente da pós-graduação, sua representatividade cai à medida que se avança nos níveis da carreira científica. Enquanto no nível PQ-2 elas alcançam uma participação ainda que reduzida, na categoria PQ-1A (o nível mais alto das bolsas) apenas 23% das bolsistas são mulheres. No campo das Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, a proporção masculina chega a 75% dos bolsistas (Barros; Mourão, 2020). Esses dados revelam o que Eliane Kelli Gaudêncio e Raquel Quirino (2021) denominam de efeito tesoura:

A paridade de gênero, ou mesmo a supremacia das mulheres, tende a diminuir à medida que se avança nos postos acadêmicos. Isto pode ser observado quando se consideram os gêneros dos(as) professores(as)/pesquisadores(as) em posições específicas, como os cargos que acompanham a escala

hierárquica da ciência. [...] a realidade é de limitação na carreira, sobretudo para ascensão e progressão profissional. Em diversos casos, o ingresso feminino aos cursos de graduação até se mostram igualitários, porém vai reduzindo notavelmente à medida que a carreira progride até os níveis mais elevados, ao contrário dos homens que só aumentam (Gaudêncio; Quirino, 2021, p. 9).

Nos estudos sobre o perfil dos bolsistas de produtividade do CNPq na área de Matemática, Física e Química, a pesquisa de Barros e Alves (2025) reforça a persistência das assimetrias de gênero nos mais altos escalões da carreira científica brasileira. O estudo constata que, na categoria PQ-1^a, o estrato mais elevado, as mulheres são uma minoria expressiva nas três áreas investigadas, com a Matemática registrando alguns dos piores índices. Como afirmam as autoras, "as mulheres constituem uma parcela reduzida entre os bolsistas PQ/CNPq, são minoria em áreas disciplinares específicas e enfrentam obstáculos tanto para ingressar no sistema PQ quanto para obter as modalidades de bolsa que detêm maior prestígio acadêmico" (Barros; Alves, 2025, p. 203).

No Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), reconhecido internacionalmente como uma das mais relevantes instituições para a pesquisa em Matemática no Brasil e na América Latina, essa realidade também é apresentada. Os dados demonstram que no corpo de 50 professores titulares, temos apenas uma mulher (IMPA, 2021). Carolina Araújo, única professora titular do IMPA, reconhece o instituto como um ambiente masculino, em que ela precisou aprender a se adaptar (IMPA, 2021). Deste modo, compreendemos que o problema não esteja relacionado apenas ao acesso, mas também ao sentimento de pertencimento, e o fato da ausência de referências femininas contribuir para o afastamento das mulheres da carreira no ensino superior nas áreas de Matemática.

Denise Silva Vilela e João Alves de Souza Neto (2013), ao analisarem a OBMEP como prática avaliativa, argumentam que ela expressa uma lógica mais ampla de valorização do campo da Matemática acadêmica em detrimento de outros saberes. Segundo os autores, as práticas avaliativas, tanto escolares quanto acadêmicas, não são neutras, pois refletem disputas de poder que definem quem tem autoridade para dizer o que é Matemática legítima, quais produções são reconhecidas e quais sujeitos são invisibilizados nesse processo. Segundo a autora e o autor, "é conhecida a autoridade dos matemáticos acadêmicos, inclusive em questões relativas à Matemática escolar, como definição de currículos e orientações de ensino [...] tanto quanto é conhecido o pouco prestígio dos professores da Educação Básica mesmo daqueles que se dedicam à pesquisa na área de Educação Matemática" (Vilela; Neto, 2013, p. 10).

Segundo os autores Washington Santos dos Reis e Esquincalha (2022), ao realizarem

um mapeamento para delinear os indícios de consolidação do campo dos Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática em solo brasileiro, foi possível observar resistências bastante significativas para a incorporação dessas temáticas nos espaços acadêmicos do campo de pesquisa da Matemática e da Educação Matemática. Os autores mencionam que pesquisas acerca de gênero e Matemática, costumam ser desafiadas em relação à sua cientificidade, num movimento que os autores descrevem como:

É notório o desconforto que ainda se tem pelas temáticas que envolvem a sexualidade nos espaços educacionais. Quando pensamos na Educação Matemática, esse espaço de tensão, de certa forma, ganha mais corpo ao se unir com as posturas provenientes de ideias que veem a matemática como uma ciência neutra e apolítica; logo, segundo esse viés, essas discussões não deveriam estar presentes em aulas de matemática (Reis; Esquincalha, 2022, p. 66).

No estudo, os autores falam em resistências que operam no espaço das salas de aula de Matemática, na educação básica e superior, onde a ideia de que a Matemática é neutra e apolítica serve como argumento para excluir discussões de gênero e sexualidade, e também no campo de pesquisa em Educação Matemática, em que os autores apontam que as temáticas de gênero e sexualidade ainda têm baixíssima presença nas produções acadêmicas, nos eventos e nas linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação.

Ana Luísa Antunes, Priscila Andrade Magalhães Rodrigues e Zaia Brandão (2019) argumentam que as posições de destaque no campo da pesquisa em educação resultam do acúmulo de diferentes tipos de capital (científico, social, simbólico e institucional), e não apenas do mérito individual. Para as autoras, trata-se de um campo de forças em que as instituições de origem e as redes de relações possuem pesos determinantes, uma vez que as bolsas de produtividade funcionam como instrumento de distinção que tende a beneficiar quem já ocupa posições privilegiadas. De acordo com as autoras, "a notoriedade e o reconhecimento tendem a atrair mais notoriedade e mais reconhecimento e, em alguns casos esse reforço independe do desempenho dos cientistas no momento de avaliações" (Antunes; Rodrigues; Brandão, 2019, p. 14).

Pesquisas do projeto *Parent in Science* revelam que as mulheres representam apenas 35,6% dos bolsistas de produtividade do CNPq, e que essa desigualdade se intensifica ao longo da carreira, com mulheres chegando às bolsas mais elevadas, em média, dez anos mais tarde que os homens (*Parent in Science*, 2023). A pesquisadora Fernanda Staniscuaski, uma das líderes do *Parent in Science*, explica que "a maternidade ocorre no início da carreira da mulher, com cerca de 32 anos, quando ela está florescendo no meio científico" (IMPA, 2021), momento

em que as demandas com filha(s)/filho(s) entram em conflito direto com a pressão por produtividade acadêmica. Não se trata, portanto, de uma escolha pessoal das mulheres entre família e carreira, mas de um sistema que não foi projetado para contemplar a diversidade de condições de vida das pesquisadoras.

Se por um lado as licenciaturas em Matemática registram maior presença feminina do que os bacharelados, como revelam os dados do Censo da Educação Superior 2023, em que 73,9% das matrículas em cursos de licenciatura em todo o Brasil são ocupadas por mulheres (Brasil, 2024), por outro lado, essa presença das mulheres em maior número nas licenciaturas não se traduz em maior poder e reconhecimento dentro do próprio campo. O que se observa, portanto, é que as mulheres estão presentes em maior número justamente nos espaços de menor prestígio institucional, enquanto permanecem sub-representadas nos espaços de maior reconhecimento e poder.

Godoy *et al.* (2020), em artigo que relaciona gênero e Matemática escolar, desenvolvem uma análise sobre o modo como a Matemática funciona como instrumento de poder e de reprodução de hierarquias de gênero. Na perspectiva das(os) autoras(es):

Para a possibilidade de uma sociedade com equidade de gênero, é necessário questionar, estranhar e desnaturalizar essas condutas e experiências. Agentes de suma importância na formação de um indivíduo, docentes precisam revisitar-ressignificar- contestar as antigas, porém, ainda presentes, práticas sociais do modelo assimétrico que coloca o homem hierarquicamente no controle (Godoy *et al.*, 2020, p. 1000-1001)

Os autores e autoras nos ajudam a (re)pensar sobre a urgência de contestação de concepções instituídas, que em sua maioria favorecem o machismo. Tais concepções também são resultado de práticas institucionais sedimentadas ao longo do tempo, que precisam ser analisadas e contestadas de forma coletiva, conforme afirmam Godoy *et al.* (2020).

O debate sobre reconhecimento científico no campo da Educação Matemática também requer o questionamento sobre quais pesquisas são consideradas relevantes e legítimas, e quais perspectivas elas produzem. Esquincalha (2022) enfatiza que as pesquisas sobre gênero na área da Matemática precisam se justificar de formas que as pesquisas sobre a Matemática Pura não precisam, o que revela uma assimetria de poder que vai muito além das preferências temáticas de pesquisadoras e pesquisadores. Trata-se, ainda segundo o autor, da disputa sobre o que o campo legitima como pesquisa científica e sobre quais pessoas possuem o direito de participar desse debate.

Luísa Cardoso Mendes, Washington Santos dos Reis e Esquincalha (2022) discutem sobre as razões pelas quais certas pessoas se incomodam com a pesquisa sobre gêneros e

sexualidades na Educação Matemática. A autora e os autores identificam que a resistência a esses temas se organiza em torno da defesa de uma certa imagem da Matemática como campo que não possui responsabilidades relacionadas às questões sociais.

Com relação à Educação Matemática, Mendes, Reis e Esquincalha (2022, p. 33), ainda afirmam que ela "é um campo independente e não há motivo para acreditar na lógica dessa hierarquia, que parece ser (re)forçada por aqueles que defendem a ideia da Matemática como uma espécie de "rainha das ciências" em detrimento de outras áreas do conhecimento".

Fraser (2007) argumenta que a justiça social não pode ser reduzida a uma única dimensão, seja ela econômica ou cultural. Para a autora, o não reconhecimento não é um problema de ordem psicológica ou subjetiva, mas uma forma de subordinação institucionalizada: "ser falsamente reconhecido [...] significa ter negada a condição de parceiro integral na interação social" (Fraser, 2007, p. 109). Quando aplicamos essa definição ao campo acadêmico, essa leitura nos permite compreender que as mulheres que atuam na área de Matemática não enfrentam apenas uma distribuição desigual de recursos, financiamento, tempo e espaço de trabalho, mas também padrões institucionalizados de valorização que depreciam seus saberes. Quando pesquisas sobre gênero são tratadas como menos legítimas do que pesquisas sobre Matemática Pura, configura-se o que Fraser descreve como injustiça de reconhecimento, que se sobrepõe e agrava as injustiças já existentes.

Neste mesmo sentido, Flavio Augusto Leite Taveira, Deise Aparecida Peralta e Paula Cristina Constantino Santos (2022), em estudo sobre as diretrizes curriculares das licenciaturas em Matemática no Brasil e a ausência de questões de gênero e sexualidade nesses currículos, revelam um apagamento sistemático que afeta tanto a formação dos futuros professores quanto a visibilidade das pesquisadoras dessas áreas. Os autores identificam que:

[...] somos convidados e convidadas a questionar as causas da escassez de referências a mulheres como relevantes para a História da Matemática de forma geral e, em específico, a não menção de contribuições de mulheres matemáticas que não têm sua origem ligada ao eixo europeu colonizador. Um único capítulo com menção a mulheres, considerando-as todas na normatividade cisgênero, heterossexual, branca e europeia, nos parece um caso de falso reconhecimento, ao mostrar algumas mulheres com ares de exceção (Taveira; Peralta; Santos, 2022, p. 14).

O trecho evidencia que o problema não se resume propriamente à ausência de mulheres, mas ao modo como essa presença é construída restrita a exceções, filtrada por critérios de raça, origem e identidade de gênero que reproduzem a norma dominante. Tratar algumas poucas mulheres como casos extraordinários, sem questionar a estrutura que as invisibilizou, é uma forma de reconhecimento que, na prática, reforça a exclusão.

Complementando essa ideia, a pesquisadora Carolina Araújo, única professora permanente do IMPA, descreveu essa experiência ao dizer que aprendeu a "viver nesse ambiente masculinizado", não como uma forma de adaptação tranquila, mas como uma estratégia de sobrevivência num campo que, estruturalmente, que não foi pensado para ela (IMPA, 2021).

Hygor Batista Guse e Esquincalha (2023), em artigo que mapeia pesquisas envolvendo pessoas LGBTQIAPN+ no campo da Educação Matemática, trazem uma reflexão que, embora centrada na questão da sexualidade, trata das dinâmicas de exclusão que também afetam as mulheres na Matemática. Os autores argumentam que:

O campo da Matemática tem sido historicamente dominado por homens brancos, cisgêneros, que se identificam como heterossexuais, e isso limita os tipos de soluções criadas para resolver problemas que marginalizam outras pessoas. Quando a população LGBTI+ não está representada nos grupos que estão resolvendo os problemas e/ou não é convidada a colocar suas demandas na sociedade (Guse; Esquincalha, 2023, p. 946).

Como nos mostram estudos de Matos, Giraldo e Quintaneiro (2023), foram identificados discursos de resistência nas experiências de estudantes com a matemática, inclusive no que diz respeito ao apagamento de gênero. Isso fica evidente na narrativa de Vitória, estudante da escola básica, que denuncia o tratamento desigual recebido: "Tendo a mesma nota que um colega menino, ele é um gênio, potencial engenheiro, eu só ganho um parabéns por passar de ano" (Matos; Giraldo; Quintaneiro, 2023, p. 15). Os autores situam esse relato como eco dos apagamentos contracoloniais que invisibilizam existências fora do marco de referência masculino, branco e europeu que historicamente estrutura a matemática.

Esta investigação busca dar visibilidade às experiências de mulheres que habitam um campo onde sua humanidade, com todas as suas contradições, potências e fragilidades, frequentemente é apagada em nome de uma suposta objetividade científica. Investigar essas vivências é, portanto, não apenas um ato de pesquisa, mas de reparação epistêmica e de resistência política.

As referências reunidas ao longo desta seção apontam que o que está em jogo é a própria constituição de quem pertence ao campo matemático e em que condições. As desigualdades de gênero na Matemática e na Educação Matemática não são resquícios de um passado que o tempo naturalmente corrige, mas efeitos de estruturas que se reproduzem ativamente por meio de critérios de avaliação, currículos, redes de prestígio e padrões de reconhecimento que tendem a favorecer quem já ocupa posições de poder.

2.4 MULHERES, CIÊNCIA E MOVIMENTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS

A trajetória profissional de uma mulher na área de Matemática é atravessada por estruturas que antecedem sua entrada no campo e que continuam operando muito depois de ela conquistar uma vaga na docência no ensino superior. Seja nas bancas de avaliação, nos critérios de progressão, nas reuniões, no silêncio que se instala quando ela fala em determinados contextos, a desigualdade de gênero opera de maneira concreta e muitas vezes invisibilizada.

Compreender as vivências dessas mulheres docentes exige, portanto, que olhemos para além do currículo e nos perguntemos quais forças definem quem tem voz, visibilidade e poder de permanência nesse espaço. Bourdieu (2004) nos oferece um caminho analítico importante para isso, ao conceber o campo científico como um espaço de lutas concorrenciais pela autoridade e pela legitimidade.

Para as mulheres na área da Matemática, o problema é que o *habitus* dominante nesse campo foi construído historicamente a partir de referenciais masculinos, brancos e eurocêntricos, o que transforma a inserção feminina em um ato permanente de negociação e resistência. Como nos lembram Vanessa Moreira Sígolo, Thais Gava e Sandra Unbehaum (2021, p. 4):

[...] embora compartilhando de uma universidade que recruta indiscriminadamente homens e mulheres, as trajetórias discentes e, conseqüentemente, docentes, são diferenciadas. Isso evidencia que as relações de gênero instituídas na sociedade influenciam a formação do vínculo com o conhecimento, criando a divisão sexual do trabalho também no campo da ciência (Sígolo; Gava; Unbehaum, 2021, p. 4).

Reconhecemos que os retrocessos às políticas de diminuição das desigualdades de gênero naturalizam as ausências femininas em diferentes contextos sociais. Especificamente nas áreas de Matemática, esses apagamentos não se limitam à invisibilidade nos espaços de poder, eles se manifestam também nas trajetórias cotidianas de quem ocupa a sala de aula. Ao investigar trajetórias de educadoras matemáticas do Paraná, Santi (2021) compreende os enfrentamentos vividos por essas mulheres como "situações cotidianas de ambientes em transformação contínua, abarcando aspectos familiares, pessoais, profissionais, políticos, culturais etc." (Santi, 2021, p. 17), que se traduzem num movimento dinâmico, nunca estático. Não se trata, portanto, apenas de registrar que o trabalho das mulheres é secundarizado, trata-se de compreender que elas "precisaram conciliar tão dificilmente a vida profissional e o cuidado dos filhos" (Santi, 2021, p. 352) como condição de permanência nesses espaços.

Para Santi (2021), a transgressão se dá quando professoras e estudantes, mesmo dentro

de um lugar feminizado como a sala de aula, fazem diferente do que lhes é imposto, reconstróem escolhas a cada dia e habitam com suas verdades e vulnerabilidades um espaço que historicamente não foi pensado para elas. O patriarcado e a colonialidade de gênero se materializam exatamente nessa dimensão cotidiana e quase invisível, quando uma aluna é ignorada numa discussão ou quando o trabalho de uma pesquisadora é preterido frente ao de seus pares masculinos, e é essa materialização miúda, persistente e incorporada à rotina que Santi (2021) ressalta.

O estudo de Karine Keily Rangel Teixeira; Souza e Cristiane Mendes Netto (2025), realizado a partir da pandemia de COVID-19, ressaltou o quanto a pandemia tornou mais visível as desigualdades de gênero que estruturam a vida das mulheres no ensino superior. Por meio de entrevistas narrativas com Diva, Eva e Ana, três estudantes universitárias de cursos distintos, as pesquisadoras reconstróem, com sensibilidade e rigor metodológico, as formas pelas quais o isolamento social não apenas interrompeu rotinas, mas reconfigurou os próprios lugares habitados por essas mulheres. Uma das entrevistadas declara que "para as mulheres é muito mais difícil. Muito mais, ainda pra quem é casada. Porque é homem, é filho, é a casa que você tem que cuidar, é tudo" (Teixeira; Souza; Netto, 2025, p. 19). As autoras situam as experiências singulares das entrevistadas a dados mais amplos de retrocesso na equidade de gênero, tornando visível o quanto conquistas duramente alcançadas pelo movimento feminista, como o acesso à educação, autonomia financeira e inserção profissional, são frágeis diante de crises que redistribuem os custos do cuidado de forma desigual.

O mesmo discutem Carolina Salviano Bezerra, Victor Augusto Giraldo e Ulisses Dias da Silva (2021, p. 115), que evidenciam como as vivências de mulheres com a Matemática são atravessadas por hierarquias profundas que moldam a experiência universitária feminina:

[...] vivências de mulheres em contextos acadêmicos em Matemática são atravessadas por traços e efeitos de patriarcado e de colonialidade de gênero, resultantes do estabelecimento de hierarquias sociais baseadas em raça, gênero e classe, segundo as quais à mulher é atribuído um papel de subalternidade frente à figura masculina (Bezerra; Giraldo; Silva, 2021, p. 68).

Compreendemos que a luta contra essa subalternidade passa pelo reconhecimento das subjetividades plurais que compõem a sala de aula. É preciso questionar a divisão generificada do trabalho acadêmico, que frequentemente reserva às docentes as atividades de menor visibilidade institucional, tais como disciplinas introdutórias, tarefas de cuidado pedagógico e demandas administrativas do cotidiano, enquanto os espaços de prestígio ligados à pesquisa teórica e à produção científica permanecem majoritariamente ocupados por homens.

Segundo Oliveira e Cavalari (2023), que acompanharam graduandas e pós-graduandas

em duas instituições brasileiras, apesar de as estudantes citarem mais suportes do que barreiras em suas trajetórias, mesmo assim, as barreiras que identificaram tinham sobre elas um impacto significativamente maior do que sobre seus colegas homens. Entre essas barreiras, a maternidade aparecia repetidamente nas falas das mulheres. A preocupação com a estabilidade financeira para constituir família, os limites biológicos da idade fértil, a dificuldade de conciliar o cuidado dos filhos com as exigências da carreira acadêmica foram algumas das barreiras trazidas pelas estudantes, segundo as autoras. Nenhum dos homens entrevistados mencionou a paternidade como um fator de preocupação equivalente. Ainda de acordo com Oliveira e Cavalari (2023, p. 16):

Os estudantes citaram percepções de mais suportes que barreiras ao longo das trajetórias, e entende-se que as barreiras podem afetar principalmente as estudantes. Foram identificadas inter-relações entre os âmbitos investigados e a forte influência de fatores sociais em todos eles. Questões relacionadas à maternidade também foram mencionadas por três das seis estudantes entrevistadas, e suas preocupações estão relacionadas a questões que envolvem estabilidade financeira para ter uma família, idade biológica limite da mulher para ser mãe e conciliação dos cuidados com os filhos e a carreira.

O que chama atenção nos dados de Oliveira e Cavalari (2023) é que, mesmo quando as estudantes reconheciam mais apoios do que obstáculos em suas trajetórias, eram elas quem carregavam o peso das barreiras encontradas. E entre essas barreiras, a maternidade emergia, já que metade das estudantes entrevistadas trouxe, de alguma forma, a tensão entre o desejo de ter filhos e as exigências de uma carreira acadêmica. Não se tratava de um medo abstrato, mas de preocupações concretas, tais como a insegurança financeira de formar uma família durante a pós-graduação, a consciência da quantidade de afazeres no cotidiano, a conciliação entre o cuidado com crianças e as demandas da pesquisa. Nada disso apareceu nas falas dos homens.

O silêncio masculino sobre a paternidade abordado no estudo de Oliveira e Cavalari (2023), por si só, já diz muito sobre como a academia ainda distribui de forma desigual os custos invisíveis da vida fora dela, e nesse sentido Vera Iaconelli (2022) nomeia o mecanismo que sustenta essa assimetria:

O discurso maternalista fez escola em todas as classes sociais, mas o ideal de família única e do laço de sangue soberano apresenta diferenças importantes entre elas. [...] O discurso maternalista, que faz com que o exercício da parentalidade sempre penda para o lado das mães, se municia de algumas falácias, entre elas a confusão entre papéis e funções. Papéis são convenções que se organizam a partir da classe social, do parentesco, do gênero e da raça. [...] Embora os papéis tenham se modificado drasticamente ao longo das últimas décadas, fica claro que persiste de forma gritante o núcleo duro da desigualdade de gênero no cuidado com as crianças. Não apenas porque as mulheres se tornaram provedoras financeiras enquanto permaneciam genitoras e cuidadoras principais, acumulando funções em vez de remanejá-

las, mas também porque foram induzidas a crer que a entrada de outros/as cuidadores/as responsáveis traria prejuízo psicológico para as crianças (Iaconelli, 2022, p. 153- 154).

O termo “carga mental materna” utilizado por Iaconelli (2022, p. 154) vai ao encontro às falas das estudantes entrevistadas por Oliveira e Cavalari (2023), com relação à sensação de que o peso do cuidado nunca sai de cena, mesmo quando a mulher está produzindo ciência. As estruturas acadêmicas de avaliação, produtividade e progressão são construídas à imagem de uma pessoa que não possui filhas(os). Essa pessoa imaginada, historicamente, é masculino, e é por isso que nenhum dos homens do estudo mencionou a paternidade como obstáculo.

A partir dessa realidade, os coletivos e iniciativas que buscam reivindicar o lugar das mulheres no campo científico, tais como grupos de pesquisa, redes de apoio acadêmico e projetos de visibilização, cumprem um papel importante ao colocar mulheres cientistas no centro de suas ações e produções. Essas iniciativas não surgiram como fenômenos isolados nem como expressões de insatisfação individual, mas a partir do acúmulo de experiências comuns que produz a consciência de que o que parece um problema pessoal tem, na verdade, raízes estruturais. Como ressaltam Olívia Cristina Perez e Arlene Martinez Rios Ricoldi (2023), esse processo de organização coletiva não ocorre de forma isolada nem espontânea. Conforme as autoras, os coletivos feministas surgem justamente da percepção compartilhada de exclusão:

o Coletivo feminista surgiu em 2012 através da iniciativa de estudantes da Universidade Federal que, percebendo a falta de espaço e de debate sobre a situação das mulheres na instituição e as tantas situações sexistas às quais somos expostas diariamente, iniciaram um grupo de conversa/debate para discutir a condição das mulheres na universidade (Perez; Ricoldi, 2023, p. 9).

Um dos movimentos mais representativos desse processo no Brasil é o *Parent in Science*. Esse movimento foi criado em 2016 por Fernanda Staniscuaski, e nasceu da necessidade de divulgação de dados e do debate sobre os impactos da parentalidade, sobretudo da maternidade, na carreira acadêmica de cientistas brasileiras. Segundo informações do próprio movimento, o *Parent in Science* reúne várias pessoas pesquisadoras de diferentes lugares do país, com a missão de produzir evidências científicas, instigar o debate público e incentivar a criação de políticas institucionais que levem em conta as realidades de mães e pais na universidade (*Parent In Science*, 2016). Essa compreensão aparece de forma direta no posicionamento do coletivo:

Defendemos que a parentalidade é uma atividade humana essencial que não é apenas individual, mas também coletiva. Assim sendo, responsabilidades relacionadas à parentalidade devem ser compartilhadas com a comunidade, com a sociedade em geral e com o poder público, como previsto pela nossa Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente. [...] Na

ausência de equidade de gênero, as políticas de apoio devem ser centradas na maternidade, uma vez que evidências convergentes no Brasil e no Mundo demonstram que as mulheres são as principais responsáveis pelos cuidados domésticos e com filhas e filhos (Parent In Science, 2016, s/p).

O primeiro levantamento do movimento, conduzido por Pâmela Billig Mello Carpes, Fernanda Staniscuaski, Leticia de Oliveira e Rossana C. Soletti (2022), revelou que, após o nascimento dos filhos, as cientistas brasileiras experimentavam uma queda imediata e persistente na produtividade científica, com redução no número de publicações que se estendia por pelo menos quatro anos após o nascimento do primeiro filho. Os dados mostraram ainda que, enquanto a maternidade penalizava severamente as mulheres, a paternidade não produzia o mesmo efeito sobre os homens. Em muitos casos, a paternidade era até associada à manutenção ou ao aumento da produtividade masculina.

Quando consideramos a dimensão racial, os dados se tornam alarmantes. Segundo dados apresentados por Sígolo, Gava e Unbehau (2021), menos de 3% das professoras de programas de pós-graduação brasileiros são mulheres negras com título de doutorado. Esse fato evidencia que o campo acadêmico brasileiro é atravessado por uma dupla exclusão, de gênero e de raça, que não pode ser enfrentada com políticas que tratem essas dimensões de forma separada. Flávia Rios, Perez e Ricoldi (2018) documentaram como a interseccionalidade deixou de ser apenas um conceito acadêmico para se tornar um marco que orienta também as práticas militantes de uma nova geração de ativistas que articulam feminismo e antirracismo como formas inseparáveis de luta nesse cenário.

Em 2024, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior instituiu o Programa Aurora, por meio da Portaria nº 80, de 19 de março de 2024. O programa é a primeira política voltada especificamente para o apoio às trajetórias de mulheres na pós-graduação e na pesquisa, com foco na redução das desigualdades de gênero e no suporte à parentalidade. O programa é dirigido a professoras da pós-graduação que são gestantes ou mães de crianças pequenas, com o objetivo de reduzir os impactos da maternidade na produção acadêmica, por meio de bolsas concedidas via editais da CAPES.

Como apontam Edjane Kelly da Silva, Clarice Dias de Albuquerque e Erica Boizan Batista (2025, p. 2), "ao longo da história, a participação feminina na matemática foi marcada pela marginalização e sub-representação", e é diante desse cenário que o Programa Aurora deve atuar, não como solução definitiva, mas como um reconhecimento institucional tardio e necessário de que as condições de produção científica diminuem desigualdades estruturais.

Rios, Perez e Ricoldi (2018, p. 49) identificam, nesse processo, a emergência de:

[...] uma nova geração de ativismo brasileiro portadora de nova linguagem contenciosa, que passa a expressar de forma mais evidente as articulações entre o feminismo e o antirracismo na esfera pública com vistas a problematizar as múltiplas formas de opressão social, o que, em certa medida, corrobora resultados de pesquisa.

Concordamos com as autoras no que diz respeito ao engajamento das mulheres na ciência, pois ele não é um projeto individual, e sim uma prática coletiva e política que pode redefinir os valores, as hierarquias e as possibilidades na própria área.

As questões relacionadas à decolonialidade são tratadas por Gisele Leite da Silva e Mariana Feiteiro Cavalari (2023), que argumentam que a colonialidade enquanto forma de poder não opera apenas no plano econômico ou político, mas se manifesta também na organização do conhecimento científico e nas hierarquias que definem o que conta como saber legítimo. As autoras afirmam:

A "colonialidade do saber" e a "colonialidade do ser" atuam de forma conjunta à colonialidade do poder. A colonialidade do saber é entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias [...] Já o conceito de colonialidade do ser, relaciona a colonialidade com a não existência, sendo pensada como a negação de um estatuto humano (Silva; Cavalari, 2023, p. 3).

As autoras afirmam, assim, que a colonialidade se manifesta na organização do conhecimento científico e nas hierarquias que definem o que conta como saber legítimo, ao explicitar como a colonialidade do saber reprime formas de produção de conhecimento não europeias e nega a validade dos saberes de povos subalternizados. Nesse sentido, o conceito de colonialidade de gênero, elaborado por María Lugones (2008), nos ajuda a compreender de que maneira a estrutura colonial organizou não apenas quem produz conhecimento, mas quem sequer é reconhecido como sujeito capaz de produzi-lo.

Lugones (2008) mostra que o sistema colonial moderno impôs um sistema de gênero que não existia nas mesmas formas nas sociedades colonizadas, racializando o gênero e generificando a raça de modo indissociável. Esse sistema operou com particular violência sobre as mulheres não brancas, que foram situadas fora dos contornos da feminilidade burguesa européia e, portanto, fora do próprio estatuto de humanidade que essa feminilidade pressupunha. Segundo a autora:

Quando engenerizadas como semelhantes, as fêmeas colonizadas receberam o status inferior que acompanha o gênero mulher, mas nenhum dos privilégios que constituíam esse status no caso das mulheres burguesas brancas. [...] Apagando toda a história, incluindo a história oral, da relação entre mulheres brancas e não brancas, o feminismo hegemônico branco equiparou mulher branca a mulher. Mas é claro que as mulheres burguesas brancas, em todas as

épocas da história, inclusive na contemporânea, sempre souberam se orientar lucidamente em uma organização da vida que as colocou em uma posição muito diferente daquela das mulheres trabalhadoras ou racializadas. (Lugones, 2008, p. 94-95, tradução nossa).

Se a colonialidade do saber define quais formas de conhecimento são legítimas, e a colonialidade de gênero define quais corpos são capazes de produzir esse conhecimento, então as mulheres não brancas encontram-se numa posição de dupla exclusão, pois são negadas como sujeitos epistêmicos pela lógica colonial e negadas como sujeitos femininos pela lógica de gênero que só reconhece a mulher branca burguesa como referência. As hierarquias que organizam quem ocupa os espaços de prestígio dentro da universidade não são, portanto, apenas resquícios de um passado superado. São expressões contemporâneas de um sistema que foi cuidadosamente construído para que determinados corpos permanecessem fora do centro da produção de saber.

Olhar para as vivências das mulheres na área da Matemática a partir das contribuições reunidas nesta seção é reconhecer que as desigualdades que as atravessam não se explicam por escolhas individuais nem por aptidões naturais, mas por uma arquitetura social, histórica e simbólica que foi construída para que determinados corpos permanecessem à margem da produção de saber.

Do *habitus* masculino que estrutura o campo científico à maternidade que penaliza carreiras sem que a paternidade produza efeito equivalente, do silêncio que recai sobre as mulheres em espaços de prestígio à dupla exclusão que atinge de forma brutal as mulheres negras, o que se revela é um sistema que opera em camadas, articulando gênero, raça e colonialidade de maneira que nenhuma dessas dimensões pode ser compreendida sem as demais.

As redes de apoio, os coletivos como o *Parent in Science* e as políticas institucionais como o Programa Aurora são expressões de uma consciência coletiva que reconhece, nas experiências pessoais de cada mulher que precisou estudar de madrugada, abdicar de uma pesquisa ou justificar sua presença em uma banca, os contornos de uma estrutura que precisa ser nomeada para poder ser enfrentada. Não se trata de uma luta que se encerra com a conquista de uma vaga ou de um título, mas de um movimento permanente de resistência, reinvenção e ocupação de espaços que, por muito tempo, foram construídos como se as mulheres não existissem.

3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E A ESCUTA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa não se preocupa com a generalização, mas com o aprofundamento da compreensão de um fenômeno.¹³
(Maria Cecília de Souza Minayo, 2014)

Neste capítulo justificamos nossa escolha pela abordagem qualitativa, que não decorreu apenas de uma preferência metodológica, mas de um entendimento sobre as especificidades do que nos propomos a investigar. Compreender como mulheres docentes vivenciam a área de Matemática no ensino superior exige um tipo de escuta que nenhum dado quantitativo, por mais expressivo que seja, consegue oferecer. É precisamente nesse ponto que entendemos que a pesquisa qualitativa se torna não apenas adequada, mas necessária.

Abordaremos também nossos instrumentos de produção de dados, no caso os questionários via *Google Forms* e as entrevistas semiestruturadas. Além dos questionários, que consistiram no nosso primeiro contato com as docentes, a entrevista semiestruturada foi o instrumento que nos permitiu conhecer as narrativas das docentes. Partindo de um roteiro com questões norteadoras, através das entrevistas semiestruturadas, preservamos o espaço necessário para que cada participante desenvolvesse suas respostas a partir da lógica de sua própria experiência, permitindo que o diálogo se aprofundasse nos pontos que iam surgindo em cada trajetória narrada.

Ressaltamos que esta pesquisa foi conduzida em plena observância dos princípios éticos que regem as investigações com seres humanos¹⁴. Todas as participantes foram informadas, de forma clara e antecipada, sobre os objetivos do estudo, os instrumentos utilizados, o modo de tratamento e de divulgação dos dados e sobre seu direito irrestrito de retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

3.1 PERSPECTIVA QUALITATIVA COMO POSICIONAMENTO POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICO

Esta pesquisa se inscreve no campo da investigação qualitativa, e nossa escolha não é meramente técnica, mas que carrega, em si mesma, uma posição epistemológica e política, já que, ao optarmos pela abordagem qualitativa, reconhecemos que as vivências de mulheres que ensinam Matemática no Ensino Superior não se deixam capturar por medidas, índices ou

¹³ MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, p. 21, 2014.

¹⁴ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com o número do processo 85013024.5.0000.5154.

generalizações estatísticas. Elas pedem escuta atenta e sensibilidade ao que é dito e ao que permanece nas entrelinhas, o que se materializou, neste estudo, na opção por instrumentos abertos à fala das participantes, e por uma postura analítica que trata as narrativas das docentes em sua complexidade.

Minayo (2014, p. 105) fundamenta nossa escolha ao definir que na “pesquisa qualitativa a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial. Sua preocupação é que todo o corpo e sangue da vida real componham o esqueleto das construções abstratas”, dimensões que, segundo a autora, dizem respeito às camadas mais densas da experiência humana, aquelas que escapam à mensuração e só se tornam visíveis quando há abertura para o que o outro tem a dizer. É nesse plano que encontramos as mulheres docentes que carregam consigo histórias de escolha, de resistência, de pertencimento e de uma relação com o conhecimento matemático que só se revela quando há tempo e disposição real para ouvir.

A opção pela pesquisa qualitativa reflete também nosso comprometimento com uma postura investigativa que reconhece os pesquisadores como parte integrante do processo, e não como observadores neutros e distantes. Minayo (2014) afirma que, nas ciências humanas e sociais, pesquisadores e campo de pesquisa estão em relação constante de influência mútua, o que nos convida a manter, ao longo de todo o percurso, uma vigilância reflexiva sobre os nossos próprios posicionamentos, afetos e interpretações. Como defende a autora:

[...] este estudo se constitui numa problematização de conceitos usualmente empregados para a construção do conhecimento e numa teorização sobre a prática de pesquisa, entendendo-se que nem a teoria e nem a prática são isentas de interesse, de preconceitos e de incursões subjetivas. [...] Qualquer investigador deve colocar em questão os pressupostos inerentes a sua qualidade de observador externo que tende a importar para o objeto os princípios de sua relação com a realidade, incluindo-se aí suas relevâncias (Minayo, 2014, p. 10).

Dentro do campo qualitativo, a pesquisa narrativa se apresenta como o método mais coerente com os objetivos que nos guiam. Isso porque investigar as responsabilidades familiares, as dificuldades e as condições de trabalho de mulheres que atuam nas áreas de Matemática em instituições de ensino superior, assim como compreender de que modo elas percebem as desigualdades de gênero, as relações de poder e a representatividade feminina em sua área, exige uma abordagem que valorize a experiência vivida como fonte legítima de conhecimento.

Nos importou deixar que as docentes narrassem como as relações entre gênero e Matemática atravessaram e continuam atravessando suas trajetórias profissionais. Da mesma forma, compreender de que maneira as práticas e estruturas institucionais das três universidades

do Triângulo Mineiro contribuem para manter ou enfrentar essas desigualdades demanda um olhar que identifique e analise as tensões cotidianas, os silêncios, as escolhas condicionadas e as resistências construídas ao longo do tempo.

Compreendemos que investigar vivências nos convida a trabalhar com narrativas, com os modos pelos quais as pessoas organizam, interpretam e conferem sentido às suas experiências ao longo do tempo. Nacarato (2010, p. 928) destaca a potência epistemológica desse método ao afirmar que as escritas autobiográficas e os relatos de professoras que ensinam Matemática "podem contribuir para o esgarçamento e a ruptura de crenças e práticas de aula de matemática", revelando que a identidade docente não é algo dado de uma vez por todas, mas um processo contínuo de construção de sentidos sobre a própria trajetória.

A narrativa, nessa perspectiva, não é apenas um instrumento de produção de dados, mas uma forma de existência e de resistência, pois quando uma professora de Matemática conta como chegou até ali, o que enfrentou pelo caminho, o que precisou abrir mão e o que insistiu em preservar, ela não está apenas descrevendo sua trajetória, está produzindo conhecimento sobre ela. Como afirma Nacarato (2010, p. 908), ao tratar das escritas de si produzidas por futuras professoras, tais práticas permitem que "o sujeito produza um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes". Concordamos que o peso epistemológico da narrativa, como forma de saber, se constitui no próprio ato de narrar.

A pesquisa narrativa não se reduz a uma técnica de coleta de dados nem se define apenas pela forma como os resultados são apresentados. Ela carrega uma compreensão mais profunda sobre o que significa investigar experiências humanas. É nesse sentido que Marcos Antonio Gonçalves Júnior (2025, p. 379), apoiando-se em Clandinin (2013), define:

A investigação narrativa é tanto o fenômeno em estudo quanto a metodologia para seu estudo. A investigação narrativa é como entendemos a experiência humana. Ela carrega uma visão do fenômeno da experiência. Vivemos vidas repletas de histórias em paisagens cheias de histórias. A experiência é fundamentalmente narrativa. A investigação narrativa parte do entendimento sobre quem somos, sobre as histórias pelas quais vivemos, e isso é fundamentalmente narrativo por natureza (Gonçalves Júnior, 2025, p. 379).

Concordamos que a concepção é especialmente adequada para os propósitos de nossa pesquisa pois, ao investigarmos as trajetórias de professoras de Matemática no ensino superior, não estamos apenas reunindo relatos sobre suas vivências, mas reconhecendo que essas vivências são, em si mesmas, o fenômeno que buscamos compreender. As histórias que essas mulheres contam sobre suas carreiras, sobre as tensões entre a vida profissional e familiar, sobre os obstáculos enfrentados em um campo historicamente masculinizado, são a própria realidade.

Adotar a pesquisa narrativa significa, portanto, partir do pressuposto de que escutar essas histórias com atenção e rigor é uma forma legítima e necessária de produzir conhecimento.

Graça Reis (2023) esclarece que tomar a pesquisa narrativa como escolha vai muito além do método:

Compreendemos que a pesquisa narrativa é fundamental no processo de ampliação do presente, pois precisamos contar as histórias de nossas experiências de forma que nos possibilite refletir sobre elas e ampliá-las, pois as narrativas reúnem e organizam os acontecimentos da existência, dando sentido às histórias de vida que são heterogêneas e polissêmicas. [...] A pesquisa narrativa desinvisibiliza "maneiras de fazer" que nos permitem encontrar brechas e falhas nas conjunturas que vão se abrindo na vigilância do poder, para fazermos a crítica à produção de conhecimento na modernidade, podendo pensar a partir de outras racionalidades, mais ecológicas e não excludentes (Reis, 2023, p. 8-13).

A concepção da autora nos toca diretamente enquanto pesquisadoras que escolhemos as narrativas como caminho para compreender as trajetórias de mulheres que atuam na Matemática no ensino superior. Ao ouvirmos e registrarmos as histórias dessas professoras acerca de suas condições de trabalho, suas relações com a família, os obstáculos enfrentados ao longo da carreira e os modos como percebem as desigualdades de gênero em sua área, estamos tornando visíveis experiências que, de outro modo, permaneceriam silenciadas. A pesquisa narrativa, nesse sentido, não é uma escolha apenas metodológica, mas também política e ética, pois reconhece que as histórias dessas mulheres possuem valor epistemológico.

Para a produção dos dados, utilizamos dois instrumentos que consideramos complementares: um questionário¹⁵ aplicado via *Google Forms* e entrevistas semiestruturadas conduzidas a partir de roteiros prévios organizados por categorias temáticas¹⁶. A combinação desses dois instrumentos complementa uma lógica metodológica, pois responde à natureza dos objetivos propostos, que exigem tanto uma visão abrangente do perfil e das condições de trabalho das docentes quanto a escuta aprofundada de experiências que dificilmente poderíamos conseguir através de respostas fechadas. O questionário nos auxilia a mapear, de forma sistemática, informações sobre trajetória profissional, responsabilidades familiares, condições institucionais e percepções iniciais sobre desigualdades de gênero na docência em Matemática nas três instituições do Triângulo Mineiro investigadas.

Já as entrevistas semiestruturadas abrem espaço para que cada docente narre, com suas próprias palavras e a partir de sua própria perspectiva, o modo como as relações entre gênero e

¹⁵ O modelo do questionário utilizado na pesquisa consta no Apêndice A desta dissertação.

¹⁶ Os roteiros organizados por categorias temáticas utilizados nas entrevistas semiestruturadas constam no Apêndice B desta dissertação.

Matemática atravessaram e ainda atravessam sua vida profissional. Juntos, esses instrumentos permitem transitar entre o mapeamento das condições objetivas e a compreensão das vivências subjetivas, oferecendo uma leitura mais atenta às desigualdades que moldam a trajetória dessas mulheres.

Para aplicar os questionários, foi necessário explorar o endereço eletrônico de cada instituição e de seus respectivos departamentos, bem como os *links* que direcionavam a cada curso superior onde houvesse a possibilidade de existir uma mulher docente na área de Matemática.

Com relação às dificuldades encontradas para obter informações sobre as docentes, ressaltamos que nenhum dos sites das três instituições de ensino superior estavam com as páginas dos cursos e quadro docente atualizadas em totalidade. Sendo assim, pode ter ocorrido a falta de acesso à docentes que atuam na área da Matemática com vínculos temporários. Esses nomes raramente aparecem nos sites institucionais com a mesma visibilidade que as(os) docentes efetivas(os). Nos sites das três instituições de ensino os *lattes* das docentes se encontravam registrados apenas na Plataforma Lattes, e por meio dela conseguimos acesso aos *e-mails* de cada docente.

Os sites institucionais não organizaram suas informações por recorte de gênero, então identificar professoras, e não professores em geral, exigiu um trabalho manual de leitura nome a nome, currículo a currículo. Além disso, dentro dos sites das instituições não existe um campo de busca que permita cruzar área de atuação, disciplina ministrada e curso de vínculo ao mesmo tempo.

Após esse processo de busca enviamos os e-mails com uma mensagem de apresentação da pesquisa e o convite à participação. Ressaltamos que, no formulário, a primeira seção se refere à apresentação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), e que todas as docentes que participaram dessa fase concordaram com a participação na pesquisa.

A estratégia de divulgação do questionário online via e-mail continha a mensagem de convite, elaborada em consonância com os princípios éticos da pesquisa, informações concisas sobre os objetivos do estudo, a garantia de anonimato e confidencialidade das respostas, o tempo estimado para o preenchimento e um link direto para acesso ao formulário no *Google Forms*. Essa abordagem permitiu que as docentes pudessem participar da pesquisa de forma autônoma e em seu próprio tempo, facilitando a adesão. A utilização do e-mail como meio de contato direto, após o levantamento prévio das informações institucionais, otimizou o processo de coleta de dados e assegurou que o questionário fosse direcionado ao público específico da investigação.

A seção de identificação pessoal contemplou perguntas amplas e não invasivas, visando caracterizar o perfil geral das participantes. A seção de formação acadêmica buscou detalhar a trajetória educacional das docentes, incluindo graduações, pós-graduações e áreas de especialização, informações cruciais para contextualizar suas experiências na docência na área de Matemática. A seção de identificação profissional focou em aspectos como tempo de atuação como docente na área de Matemática.

Por fim, a última seção do questionário foi voltada às questões de gênero e docência em Matemática, com perguntas abertas e fechadas que abordavam percepções sobre o ambiente acadêmico e experiências de discriminação ou invisibilidade de gênero. A estrutura progressiva do questionário, organizada do mais objetivo ao mais subjetivo, visou construir um ambiente de confiança e abertura, essencial para que as docentes se sentissem confortáveis em compartilhar aspectos sensíveis de suas vivências. Todo o questionário foi revisado antes da aplicação.

A entrevista semiestruturada foi o instrumento que escolhemos para produzir os dados desta pesquisa, e ela nasceu de uma compreensão sobre o tipo de escuta com o objetivo de chegar às vivências de mulheres docentes na área de Matemática pressupondo um espaço de conversa que seja, ao mesmo tempo, orientado e aberto. Como define Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada é aquela que "parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante". Para uma investigação sobre as vivências de mulheres na área da Matemática no ensino superior, essa abertura é uma escolha epistemológica, pois significa reconhecer que as experiências dessas mulheres são mais complexas do que qualquer roteiro poderia prever e que a escuta atenta ao imprevisto é parte essencial do processo para compreendê-las.

Segundo Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 34-35), é "preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos", organizado de forma a permitir que as questões se aprofundem gradativamente, respeitando tanto a lógica interna dos temas quanto o processo de envolvimento da entrevistada. De forma complementar, Lüdke e André (1986) ainda nos sinalizam que a entrevista se destaca entre os instrumentos da pesquisa qualitativa em educação por captar, de forma imediata, a perspectiva dos sujeitos sobre suas próprias experiências.

Andressa Lima da Silva e Josemir Almeida Barros (2024, p. 178), ao caracterizarem as entrevistas semiestruturadas, afirmam que elas se constituem de "perguntas organizadas em

tópicos a partir de um roteiro ou guia, no entanto, sem se fechar para a interação entre a pesquisadora e os partícipes da pesquisa", de modo que o roteiro permite que o diálogo se reorganize a cada resposta. Essa mesma lógica orienta a descrição que Flávia Brocchetto Ramos, Roger Andrei de Castro Vasconcelos e Adair de Aguiar Neitzel (2024) fazem de como conduziram suas entrevistas semiestruturadas junto a professoras da educação básica, evidenciando os cuidados que a condução desse instrumento exige:

A partir de indicações recebidas, foi planejada a realização de entrevista semiestruturada, porque essa modalidade de interlocução permite que, por meio das respostas às questões, pudéssemos confrontar suas colocações, à luz do nosso objetivo geral. Entendemos que a entrevista não deveria ser rígida, mas contemplar perguntas abertas e um roteiro flexível, para que o entrevistador mobilizasse a memória das entrevistadas (Ramos; Vasconcelos; Neitzel, 2024, p. 6).

Corroboramos com Valdete Boni e Sílvia Jurema Quaresma (2005), que evidenciam a modalidade semiestruturada por corresponder à necessidade de manter um fio condutor que assegure a cobertura dos temas centrais da pesquisa sem, ao mesmo tempo, sufocar a espontaneidade das participantes. Segundo as autoras, é necessário um roteiro aberto o suficiente para que cada conversa tome contornos próprios, mas organizado o suficiente para que a análise de dados possa encontrar pontos de diálogo.

As entrevistas semiestruturadas são compreendidas como um território narrativo que não é tomado por nós como uma simples construção de dados, mas, em conformidade com Heloisa Szymanski (2011), o tomaremos como um espaço dialógico de escuta, relação e construção mútua. Esse movimento permite o reconhecimento de trajetórias singulares na docência feminina na área de Matemática, transformando a entrevista em partilha de experiências de vida e de percursos biográficos, pois, conforme Elizeu Clementino de Souza (2014, p. 42), "as disposições construídas num processo de entrevista abrem muitas possibilidades de sentido, formação, compreensão e marcas biográficas da vida entre entrevistador e entrevistado, frente a partilha de experiências de vida e de percursos biográficos vinculados a projetos de pesquisa ou à práticas de formação." Ao adotar essa perspectiva, não buscamos apenas relatos objetivos, mas os sentidos e as marcas biográficas que emergem, permitindo que as vivências subjetivas se conectem às estruturas de poder e à subjetividade docente.

Existe ainda uma dimensão relacional que distingue a entrevista semiestruturada de outros instrumentos, pois o tema em questão envolve trajetórias marcadas por silenciamentos e tensões raramente nomeadas em voz alta. Conforme Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto Rosa e Marlene Aparecida Gonzalez Colombo Arnoldi (1986), o encontro entre

pesquisadora e entrevistada não é neutro, é um espaço de construção conjunta de sentidos, em que a qualidade do vínculo estabelecido influencia diretamente a profundidade do que é compartilhado. Nesse sentido, as autoras definem:

As entrevistas semiestruturadas são, portanto, aquelas que o entrevistador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal. Esse tipo de entrevista possibilita a manifestação espontânea do pensamento do sujeito, permitindo ao pesquisador obter dados subjetivos, como atitudes, valores e opiniões dos entrevistados, o que os questionários raramente conseguem captar com a mesma profundidade (Rosa; Arnoldi, 2006, p. 30).

Orientadas o suficiente para não perdermos de vista os objetivos da pesquisa, e abertas o suficiente para que cada docente possa narrar sua experiência com as palavras e na ordem que lhe fizerem sentido, concordamos com Rosália Duarte (2004, p. 219), quando afirma:

[...] tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar. (Duarte, 2004, p. 219).

A entrevista como fonte de investigação não se esgota na singularidade de cada depoimento, e, de acordo com Minayo (2012, p. 622), "embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre." É nesse sentido que a entrevista, como instrumento de investigação qualitativa, não se esgota na singularidade de cada relato, pois ao atravessar o subjetivo e o pessoal, alcançamos a lógica das relações sociais que constituem o grupo do qual o sujeito faz parte. Acreditamos que, para uma pesquisa que busca compreender trajetórias marcadas por silêncios institucionais, por tensões entre a vida pessoal e a carreira acadêmica e por estratégias cotidianas de resistência, qualquer rigidez excessiva no roteiro silenciaria exatamente o que se quer alcançar.

Também Sebastião Rodrigues Moura, Cintia Aliny Silva de Souza, Silvaney Fonseca Ferreira Seabra e Terezinha Valim Oliver Gonçalves (2020) recorreram à entrevista semiestruturada como instrumento complementar, destacando que sua função foi, "por meio do diálogo com a professora, conseguir compreender esse momento do ir e vir ao passado, na sua história, e poder argumentar sobre seus sentimentos para com a docência" (Rodrigues – Moura *et al.*, 2020, p. 5).

Esse conjunto de referências reafirma que a entrevista semiestruturada, tal como a conduzimos nesta pesquisa, não se resume à aplicação de um roteiro fixo de perguntas, mas se

constitui em um encontro dialógico orientado por objetivos claros e, ao mesmo tempo, aberto à imprevisibilidade da fala da outra pessoa, exigindo da(o) pesquisadora/pesquisador flexibilidade para reformular, aprofundar ou reordenar as questões conforme o que emerge no próprio ato da conversa.

Consideramos que investigar as vivências de mulheres docentes na área de Matemática em três instituições de ensino superior não se trata apenas de reunir dados sobre trajetórias profissionais, mas sim alcançar o que essas professoras pensam, sentem e significam a respeito de suas próprias experiências em um campo historicamente marcado pela sub-representação feminina. Minayo e António Pedro Costa (2018, p. 13) explicam o que torna a entrevista um instrumento tão potente para esse tipo de investigação:

A entrevista pode prover informações de duas naturezas: sobre fatos cujos dados o investigador poderia conseguir por meio de outras fontes, geralmente de cunho quantitativo; e sobre o que se refere diretamente ao indivíduo em relação à realidade que vivencia e sobre sua própria situação. Os cientistas das áreas sociais e de humanidades costumam denominar tais informações como "subjetivas", pois constituem uma representação da realidade sob a forma de ideias, crenças, opiniões, sentimentos, comportamentos, e ação, ou seja, sobre modos pensar, sentir, agir e projetar o futuro. [...] É necessário assinalar que a entrevista, como forma privilegiada de interlocução na pesquisa social, está sujeita à mesma dinâmica que as relações presentes na sociedade ou no grupo social, objeto de investigação. O que torna o trabalho interacional um instrumento privilegiado de troca de informações sobre as pessoas é a possibilidade que a fala tem de ser reveladora de condições de vida, de sistemas de crenças e, ao mesmo tempo, possuir a magia de transmitir por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor.

Essa definição ilumina o sentido metodológico deste estudo pois o que buscamos, ao ouvir cada uma das docentes participantes, foi exatamente aquilo que Minayo e Costa (2018) identificam como a dimensão mais própria da entrevista qualitativa, que é acessar não os fatos em si, mas os modos como essas mulheres os interpretam, os vivenciam e os narram.

Compreendemos que essa dimensão da espontaneidade foi importante, especialmente quando a entrevista contemplou mulheres que atuam em um campo historicamente masculinizado e que, em muitos casos, raramente encontram espaço institucional para falar sobre suas trajetórias. A entrevista semiestruturada foi o instrumento que tornou possível essa abertura em cada encontro realizado, e coube a nós, como pesquisadoras, garantir que esse espaço de fala fosse preservado com cuidado e responsabilidade ao longo de todo o processo.

Dessa forma, os roteiros das entrevistas semiestruturadas utilizados nesta pesquisa foram construídos a partir dos objetivos específicos e as perguntas buscavam abrir caminhos para que cada docente narrasse, a seu modo, como vivencia a docência na área de Matemática,

como percebe as relações de gênero em seu cotidiano profissional e como lida com as tensões entre a carreira acadêmica, as responsabilidades de cuidado e as estruturas institucionais que atravessam sua trajetória.

Os roteiros foram organizados em torno de sete categorias temáticas, que também orientaram a análise da produção de dados. Essas categorias surgiram do diálogo entre o referencial teórico que sustenta este estudo e as questões que a escuta do campo foi revelando como centrais para a compreensão das vivências das docentes. São elas: trajetória pessoal e formação; experiências com discriminação de gênero; representatividade e estereótipos; dinâmicas institucionais e relações de poder; práticas pedagógicas e vivências em sala de aula; vida pessoal e trabalho; e propostas e mudanças.

As entrevistas foram realizadas nas instituições de ensino superior em que cada docente atua. O contato inicial com cada uma delas foi feito de forma individualizada, via *e-mail*, com uma apresentação da pesquisa e do convite para participação. O agendamento dos encontros, no entanto, revelou-se um desafio pela necessidade de encontrar janelas de disponibilidade na agenda das docentes. Além das atividades em sala de aula, elas possuem orientações, reuniões e demandas administrativas, o que nos exigiu flexibilidade e, em alguns casos, mais de uma tentativa de remarcação.

As gravações foram realizadas com o aplicativo Gravador do sistema *iOS*, disponível no celular, e as transcrições foram feitas a partir desse mesmo recurso, de forma manual e integral, de modo a preservar não apenas o conteúdo das falas, mas também as pausas, as hesitações e os aspectos da entonação que poderiam ser relevantes para a análise. A duração de cada entrevista variou de acordo com o ritmo e o estilo narrativo de cada participante. As conversas com Marília, Zaíra e Elza tiveram duração média de quarenta minutos, a entrevista com Maria Laura foi a mais breve, com cerca de vinte e cinco minutos, e a de Eliza foi a mais longa, estendendo-se por aproximadamente uma hora e meia. Essa variação não foi interpretada como sinal de maior ou menor engajamento, mas como expressão das diferentes formas com que cada mulher se relaciona com a própria trajetória e com o ato de narrá-la.

Após a realização das entrevistas semiestruturadas, que ocorreram entre os meses de setembro a dezembro de 2025, a análise dos dados foi conduzida a partir de sete categorias, que emergiram das entrevistas, sendo: trilhas de formação; enfrentamentos e/ou atravessamentos da discriminação de gênero; estereótipos e representatividade; dinâmicas institucionais, relações de poder e reconhecimento; a sala de aula como espaço de vida; a jornada equilibrada (ou em desequilíbrio) e reflexões das docentes sobre mudanças institucionais.

Buscamos realizar a análise dos dados em diálogo com o referencial teórico que sustenta

esta pesquisa. Orientada por Minayo (2014), buscamos ir além da superfície dos textos para alcançar os significados emergentes, as contradições produtivas e as marcas do contexto social que habitam cada narrativa. Ainda segundo Minayo:

A análise qualitativa não é uma mera classificação da opinião dos informantes, é muito mais do que isso. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A tarefa do pesquisador é tentar desvendar os significados manifestos e latentes presentes no material qualitativo produzido (Minayo, 2014, p. 26).

Mantivemos ao longo de todo o processo analítico uma postura reflexiva sobre nossas próprias escolhas interpretativas, reconhecendo que a análise é sempre situada, sempre parcial e sempre responsável. Ao trazermos as vivências das docentes para esta pesquisa, fizemos um esforço deliberado para que essas vozes não fossem reduzidas a teorias já prontas, mas que atuassem como forças capazes de interrogar, tensionar e ampliar o próprio quadro teórico do qual partimos. Nesse sentido, compreendemos que as escolhas teóricas e metodológicas se constituem mutuamente, numa relação de implicação que orienta tanto o olhar sobre a pesquisa quanto os caminhos percorridos para analisá-la.

Assumir a interseccionalidade como referencial teórico-metodológico significa partir de uma epistemologia que recusa a neutralidade e se compromete com as experiências de grupos historicamente subalternizados. Como evidencia Collins (2019, p. 22), "saiba quem está tocando a música antes que você dance", uma imagem que, no contexto do pensamento feminista negro, aponta para a inseparabilidade entre a origem do conhecimento e o modo como ele é produzido, lembrando que toda escolha metodológica carrega em si uma posição epistemológica.

Dessa inseparabilidade decorre que a análise dos dados desta pesquisa se dará a partir do referencial teórico-metodológico da interseccionalidade, compreendida não como categoria apenas descritiva, mas como ferramenta analítica que revela como raça, gênero, classe e outras dimensões de poder operam de forma articulada na produção das desigualdades. Como argumenta Mayra Silva dos Santos (2025, p. 8):

Nesse sentido, a interseccionalidade transcende os limites conceituais para se afirmar como um dispositivo estratégico de investigação e intervenção social, que ilumina as especificidades das experiências das mulheres negras e propõe caminhos para enfrentamento das injustiças sistêmicas. Ao longo deste estudo, foi possível evidenciar como essa perspectiva amplia a compreensão das desigualdades estruturais e possibilita a formulação de estratégias mais eficazes de resistência, mobilização e transformação social.

Investigar trajetórias de mulheres docentes na área de Matemática, em instituições de ensino superior do Triângulo Mineiro, exige um método capaz de acolher a singularidade de

cada experiência sem perder de vista as estruturas sociais que a atravessam. Optar por esse caminho não é, portanto, uma decisão técnica neutra, mas sim uma escolha epistemológica coerente com o referencial da interseccionalidade, na medida em que reconhece que escutar essas vivências com rigor é também uma forma de tornar visíveis, coletivamente, as condições de gênero, raça e classe que as constituem.

Começamos pela transcrição detalhada das entrevistas narrativas, acompanhada do registro das anotações realizadas logo após cada encontro com as professoras. Em seguida, realizamos uma análise formal do texto, identificando e diferenciando as passagens estritamente narrativas daquelas de caráter explicativo ou argumentativo, o que nos permitiu compreender como cada professora organiza e justifica sua própria história.

Na terceira etapa da análise, fizemos a descrição estrutural do conteúdo, examinando como os diferentes episódios narrados se articulam e qual função cada um cumpre na entrevista. A quarta etapa, a abstração analítica, nos levou a um distanciamento dos casos individuais para identificar padrões mais amplos nas trajetórias, revelando como as estruturas de gênero e poder se manifestam nas vivências dessas professoras de Matemática no ensino superior.

Na análise do conhecimento, na quinta etapa, voltamos nossa atenção para o modo como cada professora interpreta e atribui sentido à própria trajetória, às escolhas feitas, às barreiras enfrentadas e às estratégias construídas ao longo da carreira. A comparação, penúltima etapa, nos permitiu identificar tanto o que existe de singular em cada história quanto o que se repetiu entre elas, revelando experiências compartilhadas que apontam para condições estruturais mais amplas de desigualdade de gênero na área.

Por fim, a construção do modelo teórico reuniu os elementos identificados ao longo de todo esse percurso, oferecendo uma leitura interpretativa das trajetórias dessas mulheres que fosse capaz de evidenciar não apenas suas histórias individuais, mas as condições institucionais e sociais que as moldaram.

Ao longo desta seção, procuramos deixar visível não apenas o que fizemos, mas o motivo de cada escolha metodológica, da abordagem qualitativa até os instrumentos de produção de dados e o percurso analítico. Entendemos que pesquisar é sempre um ato situado, e que, neste caso, cada decisão metodológica carregou o compromisso de tratar as trajetórias dessas mulheres com cuidado.

3.2 CONTEXTOS QUE ATRAVESSAM A PESQUISA

O contexto geográfico desta pesquisa é Uberaba, cidade que integra a região do

Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais. O município de Uberaba está localizado na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, no oeste do estado de Minas Gerais, com área territorial de 4.523,957 km², população registrada de 337.836 habitantes no Censo de 2022 e estimativa de 356.781 habitantes para 2025 (IBGE, 2025). O município apresenta Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,772 e densidade demográfica de 74,68 hab/km² (IBGE, 2025). Uberaba mantém-se como a segunda maior cidade do Triângulo Mineiro, atrás apenas de Uberlândia, e configura-se como importante polo regional de saúde, agronegócio e indústria (IBGE, 2025c).

Foram escolhidas três instituições de ensino superior como contextos desta investigação. A Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), a Universidade de Uberaba (UNIUBE) e o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Escolhemos as três instituições pela importância destas na cidade em que a pesquisa tem sido desenvolvida.

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro tem suas raízes na Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM), fundada em 27 de abril de 1953, sendo autorizada a funcionar em 1954. Inicialmente uma instituição focada na área da saúde, a FMTM passou por um processo de federalização em 1960 e se transformou em autarquia federal em 1972. Ao longo de sua história, a instituição expandiu suas áreas de atuação, com a criação de diversos cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento. Em 2005, a FMTM foi ampliada para Universidade Federal do Triângulo Mineiro, consolidando seu papel como uma instituição multidisciplinar de ensino, pesquisa e extensão (UFTM, 2026).

Figura 1 — Campus da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba-MG



Fonte: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2025)

A Universidade de Uberaba possui uma história que remonta a 1940, com a fundação do Lyceu do Triângulo Mineiro pelo professor Mário Palmério. Em 1947, foi criada a primeira Faculdade de Odontologia do Triângulo Mineiro, marcando o início de sua atuação no ensino superior. Ao longo das décadas seguintes, a instituição expandiu sua oferta de cursos, abrangendo diversas áreas do conhecimento. Em 1972, as faculdades isoladas se uniram sob a denominação de Faculdades Integradas de Uberaba (FIUBE), e em 1988, a instituição foi reconhecida pelo Ministério da Educação como Universidade de Uberaba, ganhando autonomia para a criação de novos cursos e o desenvolvimento de pesquisas. (UNIUBE, 2026).

Figura 2 — Campus da Universidade de Uberaba, Uberaba-MG



Fonte: Universidade de Uberaba (2010)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - Campus Uberaba tem sua origem no Centro de Treinamento em Economia Doméstica e Rural, fundado em 1953. Em 1963, passou a ser denominado Colégio de Economia Doméstica Dr. Licurgo Leite. Ao longo dos anos, a instituição passou por diversas transformações, expandindo sua atuação para além da economia doméstica e rural, incorporando a educação profissional e tecnológica em diversas áreas. Com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Colégio se integrou ao Instituto, oferecendo atualmente uma variedade de cursos técnicos de nível médio, superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-

graduações, tanto na modalidade presencial quanto a distância, abrangendo diferentes áreas do conhecimento (IFTM, 2025).

Figura 3 — Campus do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba-MG



Fonte: Instituto Federal do Triângulo Mineiro (2017)

Justificamos nossa escolha pelas instituições UFTM, UNIUBE e IFTM pela representatividade no cenário do ensino superior em Uberaba e na região do Triângulo Mineiro. Cada uma possui uma história e especificidades distintas em termos de natureza jurídica (federal e privada), estrutura organizacional e áreas de atuação. A UFTM, como universidade federal, possui um forte enfoque na pesquisa e em diversas áreas do conhecimento, incluindo licenciaturas. A UNIUBE, como universidade privada com uma longa tradição na região, oferece uma ampla gama de cursos e possui uma forte inserção na comunidade local. O IFTM, como instituto federal, destaca-se pela sua atuação na educação profissional e tecnológica, oferecendo também licenciaturas importantes para a formação de professores de Matemática.

A próxima seção será dedicada à análise dos dados e tem como objetivo interpretar os sentidos construídos pelas mulheres docentes na área de Matemática acerca de suas trajetórias, desafios e experiências no contexto do ensino superior, a partir de três instituições localizadas no Triângulo Mineiro. No primeiro momento, debruçamo-nos sobre os questionários respondidos pelas docentes via *Google Forms*, buscando construir um panorama do grupo e identificar os contornos mais amplos de suas trajetórias, condições de trabalho e percepções sobre as desigualdades de gênero na área de Matemática no ensino superior.

No segundo movimento, analisaremos as entrevistas semiestruturadas, organizadas em sete eixos temáticos que surgiram a partir das narrativas das docentes: as trilhas de formação e o processo de tornar-se professora universitária de Matemática; os enfrentamentos e atravessamentos da discriminação de gênero ao longo da carreira; as tensões entre estereótipos e representatividade feminina na área; as dinâmicas institucionais, as relações de poder e o reconhecimento profissional; a sala de aula como espaço vivo de prática pedagógica; os dilemas entre vida pessoal e profissional, com tudo o que envolve o cuidado e a jornada que raramente se equilibra; e, por fim, as reflexões das próprias docentes sobre as mudanças institucionais que consideram necessárias.

4 VOZES DE MULHERES NA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA: ENTRE DESAFIOS, CRIAÇÕES E (RE)EXISTÊNCIAS

"Dentro das vivências de cada ser humano, é possível perceber os traços e contornos que o levam a ser quem é. Existir significa possuir seu próprio pensamento, singular".
(Guimarães; Nacarato, 2024)¹⁷

Este capítulo constitui o núcleo empírico desta pesquisa e busca dar visibilidade às subjetividades das docentes que atuam no ensino superior em instituições do Triângulo Mineiro. Para isso, partimos do entendimento de que ouvir essas professoras nos permite ir além do registro de fatos de suas trajetórias, alcançando o que Santos e Andrade (2022, p. 4) nomeiam como a potência das narrativas para o processo investigativo:

ouvir as professoras possibilitou-nos reconstituir um pouco das suas histórias de vida, pelas quais também perpassam a trajetória na docência. As memórias das professoras, apresentadas por meio de narrativas, nos auxiliam a compreender elementos importantes na constituição dos sujeitos, nos levando a perceber a forma única com que cada indivíduo experiencia o processo formativo.

Para organizar a densidade das vivências compartilhadas, a análise está estruturada em categorias que percorrem desde as trilhas de formação inicial até os horizontes de mudança institucional. Serão discutidas as marcas do percurso, evidenciando como os enfrentamentos e atravessamentos da discriminação de gênero e os estereótipos de capacidade intelectual moldam a experiência de ser mulher na área de Matemática. Adicionalmente, o capítulo abordará as dinâmicas de poder e reconhecimento nas instâncias universitárias, bem como os dilemas inerentes ao equilíbrio entre a vida profissional e as relações de cuidado, culminando em reflexões insurgentes sobre a necessidade de transformações estruturais nas instituições para a promoção de uma maior equidade e representatividade.

4.1 O PERFIL DAS MULHERES QUE PRODUZIRAM CONOSCO ESSA INVESTIGAÇÃO

Os dados dos questionários nos permitiram traçar um panorama do grupo, identificando aspectos como faixa etária, formação acadêmica, nível de graduação, área de pesquisa da pós-graduação, instituição de ensino superior em que atua, carga horária de trabalho mensal, cursos em que atua, departamento ao qual está vinculada, tempo de docência na área de Matemática e

¹⁷ DE PAULA GUIMARÃES, Augustto; NACARATO, Adair Mendes. A identidade profissional de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: narrativas de trajetórias. Olhar de Professor, v. 27, p. 01-21, 2024.

idade em que começou a atuar na docência no ensino superior.

Os questionários contemplaram ainda questões relacionadas à vida pessoal e ao contexto profissional de cada docente, se conta com rede de apoio no que se refere às demandas com o cuidado, se é mãe e, em caso afirmativo, quantas filhas ou filhos tem e se considera que a maternidade influenciou nas decisões sobre sua carreira. Por fim, buscamos compreender se as mulheres já haviam enfrentado desafios específicos por ser mulher na carreira acadêmica. Em casos afirmativos, buscamos compreender quais foram, como entendiam a predominância de homens atuando na área de Matemática no ensino superior, como avaliavam o ambiente de trabalho em termos de inclusão e igualdade de gênero e quais os maiores obstáculos para as mulheres que desejam seguir uma carreira na docência nessa área.

Tais dados nos possibilitam uma melhor compreensão das condições em que essas mulheres atuam, sendo que no questionário as questões abertas foram relacionadas à como as mulheres docentes entendem a predominância de homens atuando na área de Matemática no ensino superior e quais os maiores obstáculos para as mulheres que desejam seguir uma carreira na docência na área de Matemática.

Das três instituições de ensino (UFTM, UNIUBE e IFTM), conseguimos nomes e respectivos e-mails de 23 professoras que atuam na área de Matemática no ensino superior, sendo 5 delas da Universidade de Uberaba, 5 do Instituto Federal do Triângulo Mineiro e 13 da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Antes de prosseguirmos, é importante retomar a escolha feita por nós de apresentar as mulheres docentes participantes da pesquisa já nas primeiras páginas do texto, e não apenas nesta seção, nos contextos da pesquisa, ou no momento em que suas falas aparecem na análise. Compreendemos que, ao apresentá-las na seção introdutória, reconhecemos que elas atravessam todo o texto, pois suas histórias estão presentes nas perguntas que nos fizemos ao longo das discussões teóricas, nas escolhas metodológicas e nos caminhos que percorremos para construir esta pesquisa.

A seguir apresentaremos os dados de participação das mulheres docentes por cursos de atuação.

Tabela 1 - Distribuição de docentes na área de Matemática por curso e quantitativo correspondente

CURSO	NÚMERO DE DOCENTES NA ÁREA DE MATEMÁTICA
Pedagogia	3
Licenciatura em Matemática	5
Licenciatura em Química	2
Licenciatura em Ciências Biológicas	1
Licenciatura em Física	1
Licenciatura em Educação do Campo	2
Engenharia de Computação	1
Engenharia de Controle e Automação	1
Engenharia Elétrica	1
Engenharia Mecânica	1
Engenharia Química	1

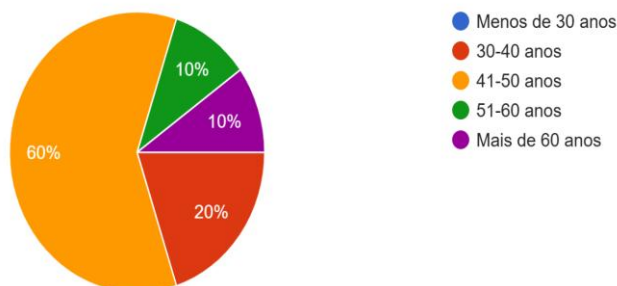
Fonte: elaboração própria, 2025

Obtivemos 10 respostas ao questionário, e na tabela apresentamos os cursos que possuem docentes na área de Matemática nas três instituições com as respectivas quantidades de docentes na área de Matemática.

Para essa etapa de análise de dados, consideramos o cuidado metodológico de garantir que a interpretação dos dados numéricos respeitasse os limites de uma abordagem qualitativa, como defendem Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2017). A análise descritiva dos dados nos possibilitou a identificação de perfis predominantes entre as dez docentes na área de Matemática que responderam aos questionários, bem como a verificação da distribuição de suas opiniões e experiências em relação aos desafios enfrentados na carreira, às estratégias de enfrentamento utilizadas e à percepção de equidade de gênero no ambiente acadêmico. Utilizamos gráficos e tabelas para facilitar a visualização e a interpretação desses resultados.

Gráfico 3 - Faixa etária das mulheres docentes na área de Matemática

Qual sua faixa etária?
10 respostas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados via *Google Forms* (2025).

Observamos através da análise da distribuição etária das docentes participantes, conforme ilustrado no gráfico 3 (retirado do *Google Forms*), uma concentração significativa de respondentes nas faixas etárias de 41 a 50 anos, sugerindo uma presença consolidada de profissionais com considerável tempo de atuação na área. Contudo, a presença de docentes em faixas etárias mais jovens, de 30 a 40 anos, e mais experientes, no caso de 51 a 60 anos e mais de 60 anos também se mostra relevante, indicando uma dinâmica intergeracional no corpo docente na área de Matemática.

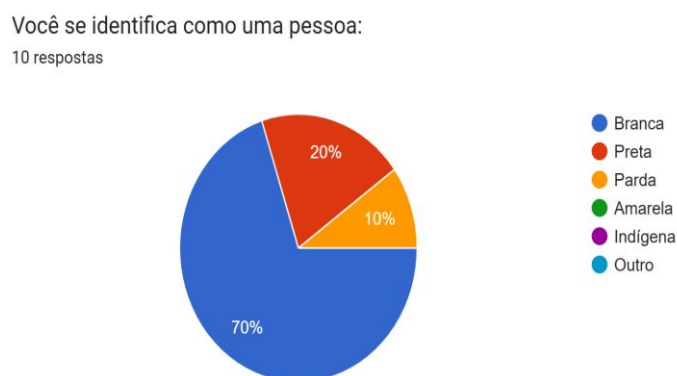
Embora a pesquisa possua uma abordagem qualitativa (Minayo, 2014), a visualização gráfica da faixa etária das participantes oferece um panorama inicial importante para contextualizar as narrativas e vivências que serão exploradas. A identificação dessas diferentes gerações de docentes pode influenciar suas perspectivas sobre a profissão, os desafios enfrentados ao longo da carreira e as transformações no ensino da Matemática ao longo do tempo. Assim, a análise qualitativa subsequente buscará compreender como a idade e o tempo de experiência na docência se entrelaçam com as questões de gênero e as vivências específicas das mulheres no ensino superior na área de Matemática no contexto do Triângulo Mineiro.

A metodologia qualitativa adotada nesta pesquisa permite interpretar esses dados como ponto de partida para aprofundar os sentidos e significados que essas mulheres atribuem às suas experiências profissionais. Assim, a faixa etária não é tratada como simples variável demográfica, mas como elemento que dialoga diretamente com a construção de identidades docentes e os percursos individuais de resistência, permanência e afirmação na carreira.

Mais do que isso, a idade dessas mulheres não se apresenta isolada, pois está entrelaçada às relações de cuidado que atravessam suas trajetórias de vida. Entendemos que permanecer na docência não é apenas uma questão cronológica, mas um processo atravessado por afetos,

responsabilidades e negociações constantes entre a vida profissional e o cuidado com outras pessoas, o que torna a experiência dessas mulheres ainda mais complexa.

Gráfico 4 - Autodeclaração de cor ou raça das docentes na área de Matemática



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados via *Google Forms* (2025).

A análise da autodeclaração de cor ou raça das docentes participantes, conforme ilustrado no gráfico 4 (obtido através do *Google Forms*), nos mostra uma expressiva maioria de professoras que se identificaram como brancas entre as respondentes das três instituições de ensino superior do Triângulo Mineiro investigadas. Essa predominância numérica, embora ofereça um panorama inicial da composição racial do grupo estudado, demanda uma análise qualitativa aprofundada para compreender as implicações dessa distribuição nas vivências e trajetórias profissionais dessas mulheres.

Nesse sentido, é fundamental incorporar a perspectiva da interseccionalidade a essa análise, uma vez que raça e gênero não operam isoladamente, mas se entrecruzam na produção de desigualdades específicas. Estudo recente de Souza e Godoy (2024), ao mapear teses e dissertações brasileiras sobre a inserção de mulheres negras na docência do Magistério Superior nas Ciências Exatas, evidencia, a partir do referencial teórico da interseccionalidade como teoria social crítica, que as mulheres negras enfrentam barreiras específicas de acesso, permanência e reconhecimento acadêmico, resultantes da articulação entre racismo estrutural, sexismo e desigualdades de classe em ambientes historicamente brancos e masculinizados como os das Ciências Exatas.

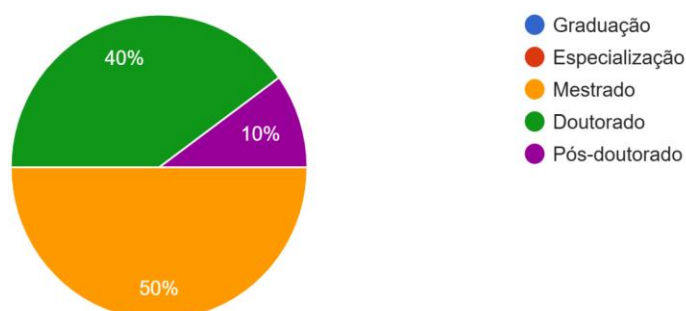
A pesquisa qualitativa, portanto, buscará investigar se, e como a autodeclaração de cor ou raça se manifesta nas experiências dessas mulheres na docência na área de Matemática, explorando possíveis desafios e percepções dentro do ambiente acadêmico. Para tal, devemos

também estar atentas, especialmente, às formas pelas quais a interseção entre raça e gênero pode potencializar ou distinguir os processos de exclusão.

Gráfico 5 - Nível de formação acadêmica das docentes na área de Matemática

Qual o seu nível de formação acadêmica?

10 respostas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados via *Google Forms* (2025).

O gráfico 5 (originário do *Google Forms*), demonstra um alto grau de qualificação entre as professoras na área de Matemática das três instituições de ensino superior do Triângulo Mineiro investigadas. Observa-se uma concentração significativa de respondentes com titulação de doutorado e mestrado, indicando uma busca contínua por aprimoramento e especialização na área.

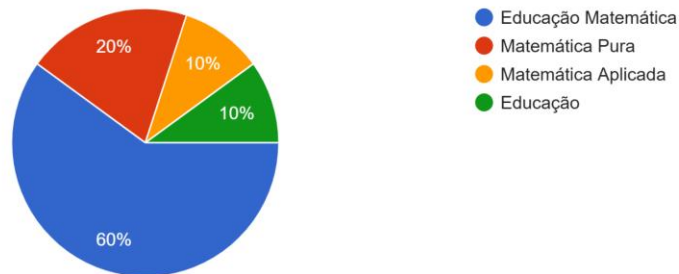
Conforme apresentado no gráfico 5, metade das docentes possuem mestrado, sendo que três delas atuam na Universidade de Uberaba. As outras duas que possuem mestrado atuam em instituições de ensino superior federais. As outras cinco que possuem doutorado ou pós-doutorado atuam em instituições de ensino superior federais.

Precisamos levar em conta em que condições essas titulações foram construídas, ou seja, quantas dessas mulheres concluíram mestrado ou doutorado equilibrando pesquisa, docência, maternidade e cuidado com a família, muitas vezes sem o mesmo suporte institucional oferecido aos colegas homens?

A concentração de doutoras nas instituições federais e de mestras na instituição privada também não é neutra, pois pode refletir desigualdades de acesso a tempo de pesquisa e bolsas, historicamente distribuídas de forma desigual entre os gêneros. Assim, essa alta qualificação pode ser compreendida como uma estratégia de resistência e afirmação dessas mulheres diante de um campo científico que ainda as testa, cobra e exige mais para reconhecê-las.

Gráfico 6 - Área de pesquisa das docentes na área de Matemática

Em caso de ter cursado mestrado ou doutorado, qual foi sua área de pesquisa?
10 respostas



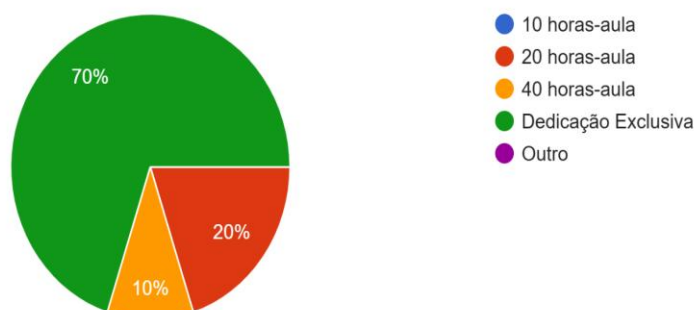
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados via *Google Forms* (2025).

A análise das áreas de pesquisa das docentes de Matemática participantes, conforme detalhado nos dados do *Google Forms* (Gráfico 6), nos revela que a maioria das docentes atua na Educação Matemática. Essa identificação das áreas de pesquisa oferece um panorama importante para compreender as diferentes trajetórias acadêmicas e os possíveis desafios enfrentados pelas mulheres na docência na área da Matemática. Nesse sentido, Cavalari (2010) evidencia que, embora as mulheres sejam mais numerosas entre os concluintes dos cursos de Licenciatura em Matemática, modalidade diretamente vinculada ao ensino da Matemática, essa presença majoritária não se replica nas posições de liderança acadêmica: "a porcentagem de Professoras Titulares é extremamente pequena, variando entre 0 e 10%" nas universidades estaduais paulistas investigadas (Cavalari, 2010, p. 100). A autora aponta ainda que tal fenômeno decorre de fatores sociais estruturais, como a dificuldade de conciliar a carreira acadêmica com as responsabilidades domésticas e a existência de estereótipos na profissão científica, que atuam como barreiras invisíveis e impedem a ascensão das mulheres aos postos mais altos da hierarquia acadêmica.

Gráfico 7 - Carga horária semanal das docentes na área de Matemática

Qual sua carga horária de trabalho semanal?

10 respostas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados via *Google Forms* (2025).

O Gráfico 7 evidencia que todas as mulheres docentes da área de Matemática, participantes desta pesquisa, atua sob o regime de dedicação exclusiva. Esse dado, embora numérico em sua apresentação gráfica, adquire significados importantes quando interpretado evidenciando as trajetórias e vivências dessas docentes no ensino superior.

A dedicação exclusiva não se limita ao tempo formal de trabalho, ela se desdobra em múltiplas demandas institucionais, tais como ensino, pesquisa, extensão, orientação discente e participação em comissões administrativas, o que pode implicar em sobrecarga e invisibilização de parte do trabalho desempenhado, sobretudo por mulheres. Ao considerarmos o contexto das três instituições de ensino superior do Triângulo Mineiro, percebe-se que a dedicação exclusiva, embora frequentemente associada à estabilidade e valorização da carreira acadêmica, também pode revelar tensões entre vida profissional e pessoal, especialmente no caso das mulheres.

A dedicação exclusiva se desdobra em múltiplas demandas institucionais, como ensino, pesquisa, extensão, orientação discente e participação em comissões, o que pode implicar sobrecarga e invisibilização de parte do trabalho desempenhado. Uma hipótese para a predominância desse regime entre as participantes é o próprio processo de expansão das universidades federais brasileiras. O crescimento do quadro docente esteve concentrado no setor público, que passou de 101 mil para 170 mil docentes, impulsionado sobretudo pela expansão das universidades federais, que dobrou o número de alunos e aumentou em 70% o quadro docente (UNICAMP, 2018).

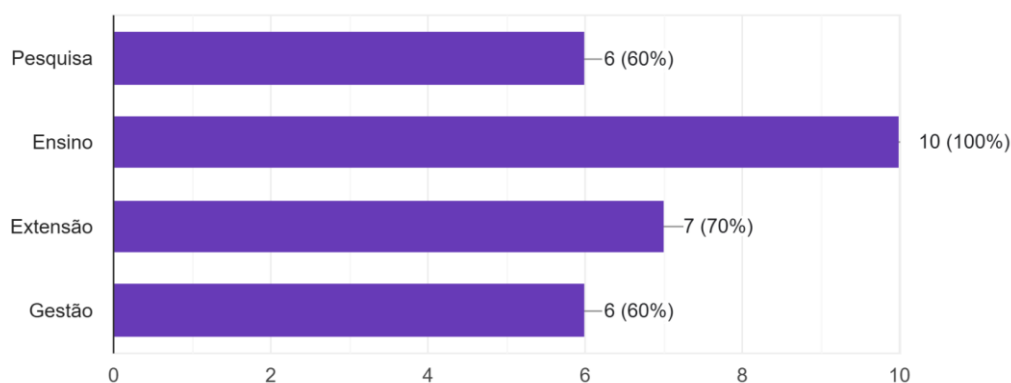
Além disso, acerca do que vivem docentes de instituições privadas de ensino superior, Vânia Dalla Rosa e Marilandi Maria Mascarello Vieira (2023, p. 214) apontam que "a precarização se fez sentir mais intensamente e em maior ritmo nas profissões com menor poder

de resistência e pressão", e o trabalho docente nas instituições privadas insere-se nesse contexto por conta de contratos temporários, remuneração por hora-aula e ausência de tempo remunerado para pesquisa e extensão. Nessas condições, o trabalho intelectual das docentes tende a ser invisibilizado, pois a lógica institucional remunera apenas a presença em sala de aula, desconsiderando tudo o que a antecede e a sustenta.

Gráfico 8 - Tipos de atividades englobadas na carga horária das docentes na área de Matemática

Sua carga horária de trabalho envolve atividades de:

10 respostas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados via *Google Forms* (2025).

O gráfico 8, extraído dos dados obtidos a partir do formulário enviado às docentes de Matemática das três instituições de ensino superior do Triângulo Mineiro, nos mostra que a totalidade das participantes atua diretamente com atividades de ensino, o que corresponde a dez mulheres docentes. Esse dado reflete as atividades de ensino como principal na prática docente, e reforça a ideia de que a sala de aula continua sendo o espaço predominante da atuação dessas profissionais. No entanto, a análise qualitativa permite ir além da quantificação e perceber que essa dedicação integral ao ensino não significa exclusividade de tarefas, mas sim um ponto de partida para múltiplas exigências institucionais. As docentes relataram que o tempo dedicado ao ensino frequentemente se estende para além do previsto, com a preparação de aulas, correção de avaliações e acompanhamento discente extrapolando os horários formais.

O Gráfico 8 mostra que a carga horária das docentes participantes não se organiza em torno de uma única atividade, mas em uma sobreposição de funções. Todas as participantes

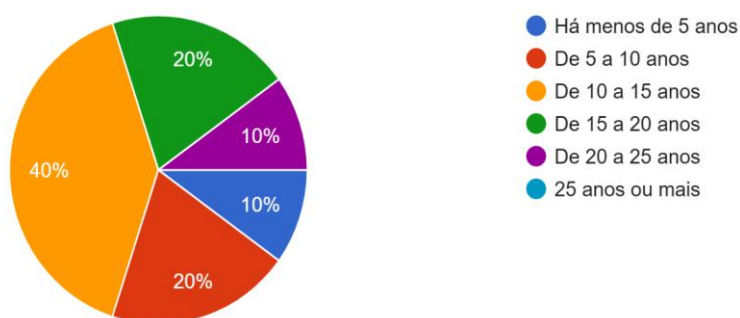
atuam no ensino, a maioria acumula também extensão, no caso sete docentes, e seis delas desenvolvem simultaneamente pesquisa e gestão. Isso significa que estamos diante de docentes que, dentro de um mesmo regime de trabalho, transitam entre ensino, pesquisa, extensão e gestão, muitas vezes ao mesmo tempo e com igual exigência institucional.

André Rodrigues Guimarães e Vera Lúcia Jacob (2015, p. 569) apontam que "aos professores são crescentemente apresentadas demandas laborais para além de suas funções tradicionais (ensino, pesquisa e extensão)", incluindo "a participação em órgãos colegiados, a busca de recursos para seus projetos, as demandas oriundas de órgãos reguladores/avaliadores, as comissões, os processos, os pareceres, entre outras funções." Esse acúmulo, segundo o autor e a autora, gera uma jornada invisível que não aparece nos registros oficiais, mas que consome tempo e energia das docentes para além do prescrito formalmente.

Gráfico 9 - Tempo de atuação das docentes na área de Matemática

Há quanto tempo você atua na docência na área de Matemática no ensino superior?

10 respostas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados via *Google Forms* (2025).

A trajetória profissional das docentes de Matemática participantes desta pesquisa qualitativa mostrada no gráfico 9 revela um panorama diversificado em relação ao tempo de atuação no ensino superior. A maioria expressiva, correspondendo a quatro das respondentes dos questionários, possui uma experiência consolidada entre 10 e 15 anos dedicadas à docência na área. Duas das professoras acumulam entre 5 e 10 anos de ensino, enquanto outras duas possuem uma trajetória ainda mais longa, situando-se entre 15 e 20 anos de atuação. Observamos que uma das docentes entrevistadas possui uma experiência notável, variando entre 20 e 25 anos de dedicação ao ensino superior em Matemática.

Finalmente, uma parcela minoritária, que representa apenas uma docente participante,

possui uma vasta experiência de 25 anos ou mais na área. A abordagem qualitativa permite compreender que, para essas mulheres, o tempo não representa apenas uma marca cronológica, mas também um acúmulo de vivências que atravessam políticas educacionais, transformações curriculares, dinâmicas institucionais e desafios de gênero. Assim, o tempo de atuação docente surge como um elemento central para interpretar as estratégias de permanência e resistência dessas mulheres, bem como suas contribuições para o fortalecimento da presença feminina em um espaço tradicionalmente dominado por homens (IBGE, 2022).

Gráfico 10 - Maternidade e número de filhas(os) das docentes na área de Matemática

Você é mãe? Se sim, quantas(os) filhas(os)?
10 respostas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados via *Google Forms* (2025).

Os dados do gráfico 10 revelaram que uma parcela significativa das participantes é mãe, representando sete das dez participantes dos questionários. Em relação ao número de filhos, a distribuição se mostrou relativamente equilibrada entre aquelas que possuem um ou dois filhos, ambas com três respostas. Uma menor proporção, de uma docente, relatou ter três filhos, enquanto nenhuma das docentes que participaram da pesquisa indicou ter quatro ou mais filhos.

Esses dados preliminares sobre a maternidade das docentes de Matemática no contexto investigado oferecem um panorama inicial importante para a análise qualitativa das entrevistas e demais instrumentos de coleta de dados. A experiência da maternidade, com suas demandas e conciliações entre vida pessoal e profissional, certamente se entrelaça com a vivência na docência em uma área historicamente marcada pela presença masculina.

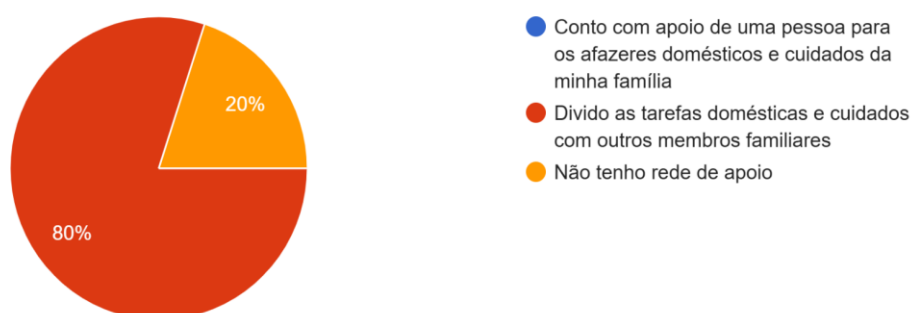
A análise aprofundada das narrativas das docentes permitirá compreender de que maneira a maternidade influencia suas trajetórias acadêmicas, suas percepções sobre a profissão

e os desafios específicos enfrentados no ensino superior na área de Matemática.

Gráfico 11 - Rede de apoio das docentes na área de Matemática no que se refere às demandas com o cuidado

Você conta com rede de apoio no que se refere às demandas com o cuidado? (Cuidados com a casa, com a família, filhos, entre outros)

10 respostas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados via *Google Forms* (2025).

A partir do Gráfico 11, observamos que duas das dez docentes afirmaram não contar com qualquer rede de apoio, vivenciando sozinhas o acúmulo das exigências profissionais, familiares e domésticas. Esses depoimentos podem revelar os desafios existentes entre a conciliação entre a vida acadêmica e os cuidados familiares.

Em contrapartida, oito das dez participantes da pesquisa relataram contar com algum tipo de rede de apoio para dividir as responsabilidades relacionadas às tarefas domésticas e aos cuidados com outros familiares. Essa rede é composta, em grande parte, por cônjuges, familiares próximos ou, em alguns casos, por apoio remunerado.

Quando o apoio é remunerado, trata-se quase sempre de uma trabalhadora doméstica ou babá. Em qualquer um dos casos, o cuidado recai, de um jeito ou de outro, sobre outras mulheres. Esse fato revela uma estrutura social que historicamente atribuiu ao gênero feminino a responsabilidade exclusiva pelo trabalho de cuidado. Nesse sentido, Iaconelli (2023, p. 13) nomeia o maternalismo como "o discurso através do qual a sociedade justifica e reitera o lugar das mulheres — reduzidas à função de mães e trabalhadoras domésticas não remuneradas — no exercício de tarefas imprescindíveis para a consolidação e manutenção do capitalismo, como a reprodução social." A autora vai além e aponta que tratar o cuidado como um problema entre mulheres é, em si, parte do problema: "acreditar que se trata de um problema entre mulheres — brancas e não brancas — é ignorar que o problema é social, e implica reproduzir o discurso

maternalista que imputa ao gênero feminino a economia de cuidados" (Iaconelli, 2023, p. 80).

Dessa forma, quando as docentes participantes desta pesquisa recorrem a suas redes de apoio para sustentar suas carreiras acadêmicas, estamos diante de um arranjo que, embora funcional no plano individual, não rompe com a lógica que coloca o cuidado como responsabilidade feminina.

Gráfico 12 - Influência da maternidade nas decisões sobre a carreira das docentes na área de Matemática

Caso seja mãe, considera que a maternidade influenciou nas decisões sobre sua carreira?
10 respostas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados via *Google Forms* (2025).

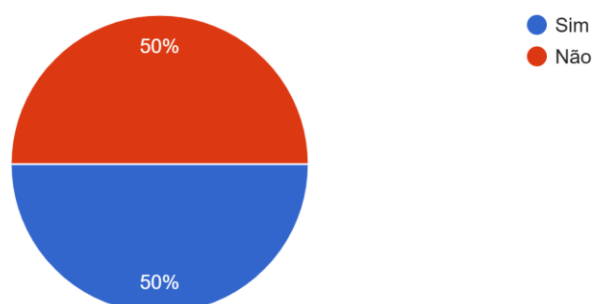
Conforme o Gráfico 12, a influência da maternidade nas trajetórias profissionais das docentes de Matemática participantes desta pesquisa qualitativa surgiu como um ponto essencial de investigação. Os dados preliminares dos questionários revelaram que uma parcela considerável das respondentes percebeu a maternidade como um fator determinante em suas decisões de carreira. Especificamente, duas das dez docentes afirmaram ter vivenciado a necessidade de pausar suas carreiras em algum momento devido às demandas da maternidade. Por outro lado, uma proporção maior, correspondente a quatro das dez docentes, relatou ter conseguido conciliar a maternidade com a progressão em suas carreiras acadêmicas.

É importante ressaltar que quatro das dez docentes responderam ao questionário indicando que a questão da influência da maternidade não se aplica às suas experiências, o que se alinha com o percentual de docentes que não são mães, conforme apresentado anteriormente.

Gráfico 13 - Desafios específicos por ser mulher na carreira acadêmica

Você já enfrentou desafios específicos por ser mulher na sua carreira acadêmica?

10 respostas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados via *Google Forms* (2025).

Os dados obtidos por meio do formulário indicam uma divisão equitativa quanto à percepção de desafios específicos enfrentados por serem mulheres na carreira acadêmica, como mostrado no Gráfico 13. Metade das participantes relatou vivenciar dificuldades diretamente relacionadas ao gênero, mencionando situações de subestimação de suas capacidades, necessidade constante de comprovação de competência e participação limitada em espaços de decisão. Por outro lado, outras cinco das dez docentes afirmaram não perceber desafios específicos relacionados ao fato de serem mulheres.

Essa divisão pode nos mostrar o quanto a estrutura patriarcal que organiza a universidade é capaz de naturalizar suas próprias assimetrias, tornando-as invisíveis para quem as vive. Ana Claudia Lopes Martins, Milena Fernandes Barroso, Raissa Ribeiro Lima e Taysa Cavalcante Rodrigues (2022, p. 340) apontam que "ainda que as mulheres tenham conseguido ocupar as universidades, a sua participação e busca por legitimidade não são livres de tensões devido à estrutura sexista, às discriminações e às violências provocadas pelas relações desiguais de gênero, étnico-raciais e de classes."

Com relação à dificuldade de perceber a própria discriminação, Betina Stefanello Lima (2013, p. 886) evidenciou o conceito de "drible da dor" para descrever justamente "o não reconhecimento ou a minimização dos problemas associados ao gênero e à ascensão na carreira científica por parte das próprias cientistas", apontando que "o drible da dor trata das manobras utilizadas pelas cientistas na recusa em perceber os obstáculos específicos do gênero dispostos ao longo de suas carreiras." Nesse sentido, a ausência de percepção de desigualdade não é evidência de sua ausência, mas pode ser um dos seus efeitos.

Antes de passar às perguntas discursivas do questionário, conforme ressaltamos na seção

introdutória desta pesquisa, adotamos pseudônimos inspirados em mulheres da área de Matemática brasileiras que já faleceram, com objetivo de dar visibilidade à história das mulheres na Matemática. São elas: Maria Laura Mouzinho Leite Lopes, Maria Aparecida Soares Ruas, Enedina Alves Marques, Marília Chaves Peixoto, Eliza Maria Ferreira Veras da Silva, Zaíra da Cunha Melo Varizo, Ayda Ignez Arruda, Iza Furtado Gomide, Martha Maria de Souza Dantas e Elza Salvatori Berquó.

Na seção das perguntas discursivas do formulário, quando perguntadas sobre como entendem a predominância de homens atuando na docência da área de Matemática, Maria Laura Mouzinho Leite Lopes responde: “Acredito que pode um ponto a ser considerado e a questão histórica, onde as mulheres não atuavam em áreas das exatas”, e Maria Aparecida Soares Ruas reafirma: “Na sua maioria, os professores de Matemática são homens”. Sob outra óptica, Marília Chaves Peixoto responde: “Possuo a percepção que a mulher é mais meiga no momento das explicações, creio que explicamos com riqueza de detalhes os conteúdos”. Já Enedina Alves Marques amplia o debate:

Nunca havia parado para refletir sobre essa predominância. Na área da Educação Matemática minha percepção era exatamente ao contrário, uma maior predominância das mulheres. Lembro-me que em meu mestrado e doutorado meu grupo de trabalho/estudos eram constituído por mais mulheres que homens. Hoje, meu círculo de trabalho e estudos também segue esse cenário. Agora, se eu pensar em matemática pura ou aplicada, eu 'chutaria' dizer que há mais homens do que mulheres (Enedina Alves Marques).

Enquanto Maria Laura Mouzinho Leite Lopes e Maria Aparecida Soares Ruas apontam o fenômeno de forma mais direta, associando-o a uma questão histórica de exclusão feminina das áreas exatas, Marília Chaves Peixoto desloca o foco para as qualidades atribuídas à docência feminina, sugerindo uma diferenciação didática entre homens e mulheres no ensino da disciplina. Já Enedina Alves Marques diferencia e reconhece a predominância masculina na Matemática Pura e Aplicada, mas destaca uma presença feminina majoritária em seu próprio percurso na Educação Matemática, evidenciando que a distribuição de gênero não é homogênea dentro do campo.

Eliza Maria Ferreira Veras da Silva, por sua vez, aprofunda essa discussão ao propor uma análise mais estruturada, articulando fatores históricos, culturais, sociais e institucionais para explicar a predominância masculina, como se observa em sua resposta:

A predominância de homens atuando na área de Matemática no ensino superior pode ser compreendida por meio de uma análise multifacetada que envolve fatores históricos, culturais, sociais e institucionais que moldaram a participação feminina nesse campo ao longo do tempo. Historicamente, as

mulheres enfrentaram restrições significativas no acesso à educação formal e à ciência, o que limitou sua participação em áreas como a Matemática. Até o século XX, muitas universidades sequer aceitavam mulheres em seus cursos, o que estabeleceu uma base desigual no campo acadêmico. A Matemática, em particular, foi tradicionalmente associada a homens devido à percepção cultural de que competências lógico-analíticas eram qualidades masculinas, o que perpetuou estereótipos que desestimulavam mulheres a ingressar e se desenvolver na área. A socialização de gênero ainda desempenha um papel importante. Desde cedo, meninos e meninas são encorajados a seguir caminhos diferentes, com meninas frequentemente direcionadas para áreas consideradas "mais humanísticas" e meninos incentivados a explorar disciplinas como ciências exatas (Eliza Maria Ferreira Veras da Silva).

A resposta apresentada por Eliza evidencia uma compreensão crítica e contextualizada sobre a predominância masculina na docência em Matemática no ensino superior, articulando dimensões históricas, culturais e institucionais que influenciaram a participação feminina na área. De acordo com Schiebinger (2008), a exclusão histórica das mulheres na área das exatas é resultado de políticas educacionais e culturais que relegaram às mulheres papéis secundários, especialmente no que diz respeito às ciências exatas.

Além disso, Eliza destaca a influência da socialização de gênero e da ausência de representatividade, fatores amplamente discutidos por autoras como Scott (1995) e Beauvoir (2019), ao defender que o gênero não é apenas uma categoria descritiva, mas uma construção social que molda possibilidades e limitações. A falta de modelos femininos na área de Matemática, investigado por Silveira *et al.* (2023), aliada à presença de ambientes competitivos e pouco acolhedores, contribui para a evasão e o desestímulo de mulheres no meio acadêmico.

Ainda na seção das perguntas discursivas do formulário, quando perguntadas sobre os maiores obstáculos para as mulheres que desejam seguir uma carreira na docência na área de Matemática, Zaíra da Cunha Melo Varizo responde: “Organização do tempo e atribuições diárias ao longo de vários anos”, e Ayda Ignez Arruda, no mesmo sentido, acrescenta: “Os maiores obstáculos para a mulher na carreira acadêmica é conciliar a família com filhos, casa, principalmente antes dos filhos terem 5 anos de vida”. Já Elza Salvatori Berquó é direta ao responder: “Conciliar trabalho, família e tarefas domésticas”, e a resposta da docente Elza Furtado Gomide vai de encontro à todas as anteriores: “Sinto que a quantidade de afazeres que temos que dar conta nos sufoca”.

Nessa mesma direção, Martha Maria de Souza Dantas amplia o debate ao chamar atenção para o peso das escolhas que fazemos ao longo da vida, evidenciando que elas raramente são tão livres quanto parecem. Para a docente, os obstáculos mais persistentes não estariam apenas em barreiras explícitas, mas na própria construção social dos gostos e aptidões, que direciona, desde cedo, as mulheres para longe das carreiras na área de Matemática:

Talvez, os maiores obstáculos ainda estão nas escolhas que, naturalmente, aprendemos a fazer. Nesse sentido, muitas mulheres acabam não escolhendo essa carreira porque seus gostos e aptidões foram socialmente construídos para escolherem outras áreas (Martha Maria de Souza Dantas).

Principalmente as respostas de Zaíra, Ayda, Elza Berquó e Elza Gomide descrevem a sobrecarga enfrentada por mulheres que buscam construir uma carreira na docência em Matemática, especialmente no contexto acadêmico. A multiplicidade de papéis sociais atribuídos às mulheres, como o cuidado da casa, da família e de si mesmas, ainda hoje recai de maneira desproporcional sobre elas. Hirata e Kergoat (2007, p. 599) explicam que a divisão generificada do trabalho tem "como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva", o que evidencia que a sobrecarga vivida por essas docentes é expressão de uma estrutura social que antecede e condiciona sua trajetória acadêmica.

Se ampliarmos o debate, a ideia de que, sem produção não há financiamento, reflete uma lógica neoliberal de desempenho que favorece aqueles que podem dedicar-se inteiramente à produção científica. A igualdade formal de direitos, como a equiparação salarial do serviço público, por si, não é suficiente para garantir a equidade de condições. Normas específicas devem levar em conta o impacto de gênero nas carreiras acadêmicas, como maior tempo de avaliação para as mulheres que retornaram após a licença maternidade, ou pretendem ainda reconhecer outras formas de contribuição ao trabalho além da produção acadêmica.

Algumas iniciativas recentes no Brasil sinalizam um movimento em direção ao reconhecimento institucional dessas desigualdades. Em 2021, o CNPq incluiu na Plataforma Lattes um campo específico para o registro dos períodos de licença-maternidade, permitindo que o afastamento das pesquisadoras para cuidar dos filhos ficasse sinalizado nos currículos utilizados em processos avaliativos, editais de fomento, solicitações de bolsas e concursos (CNPq, 2021). Mais recentemente, em 2026, a CAPES lançou o Programa Aurora, criado com o intuito de garantir a continuidade das atividades acadêmicas e científicas das docentes durante a gestação e no período pós-licença-maternidade, por meio da concessão de bolsas de pós-doutorado a pesquisadoras indicadas pelas beneficiárias (CAPES, 2026).

Reconhecemos que, para que essas iniciativas produzam efeito real na vida das docentes, precisam ser acompanhadas de políticas institucionais que considerem as condições locais de trabalho. As respostas dos questionários evidenciam essa necessidade, e Adla Betsaida Martins Teixeira; Marcel de Almeida Freitas (2014, p. 331) já apontavam que compreender a trajetória de mulheres nas ciências exatas significa buscar "elementos para melhor contextualizar práticas

pedagógicas, instaurar políticas institucionais e talvez políticas para a inclusão de mulheres em carreiras científicas e tecnológicas", acrescentando que "essa ausência é inclusive mundial e tem preocupado governos de vários países."

Ao investigarmos as três instituições de ensino superior do Triângulo Mineiro participantes desta pesquisa, constatamos que nenhuma delas conta com políticas institucionais específicas voltadas à maternidade ou à redução das desigualdades de gênero no trabalho docente. Larissa Mahler Martins; Heila Magali Silva Veiga; Michelle Morelo Pereira (2026, p. 1) corroboram esse cenário ao demonstrar que, nas universidades públicas brasileiras, "as políticas específicas de gênero são escassas e, em grande parte, restritas ao apoio relacionado à maternidade".

4.2 AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COMO TERRITÓRIO NARRATIVO DE ESCUTA, RELAÇÃO E CONSTRUÇÃO

Para organizar a densidade das vivências compartilhadas, a análise foi estruturada em categorias que percorrem as diversas dimensões do ser mulher na área de Matemática no Ensino Superior. Essas categorias exploram desde as trilhas de formação e as marcas do percurso, que evidenciam os enfrentamentos à discriminação de gênero, até o tensionamento entre estereótipos e representatividade. Além disso, a partir da análise buscamos aprofundamento acerca das dinâmicas de poder e reconhecimento no ambiente universitário, dos dilemas da jornada equilibrada (ou não) frente às relações de cuidado e, por fim, dos horizontes insurgentes, que apontam para reflexões sobre as necessárias mudanças institucionais.

Ressaltamos que a análise aqui apresentada não pretende esgotar as múltiplas leituras possíveis sobre as narrativas apresentadas, e nem se apresenta como a única interpretação válida para os dados coletados. Como bem observa Minayo (2014), a análise qualitativa é, por natureza, uma construção interpretativa da(o) pesquisadora/pesquisador, marcada por sua trajetória, seus referenciais teóricos e o próprio contexto em que a pesquisa se desenvolve, de modo que diferentes olhares sobre um mesmo conjunto de dados podem produzir compreensões distintas e igualmente legítimas.

4.2.1 Trilhas de formação: o tornar-se docente entre memórias, afetos e racionalidades

Quando as docentes participantes desta pesquisa foram convidadas a falar sobre seus percursos de formação e ingresso na carreira, o que emergiu não foi apenas uma sequência

cronológica de eventos, mas um tecido vivo de memórias, afetos, condicionamentos sociais e escolhas que se entrelaçam de maneiras nem sempre lineares.

As cinco docentes entrevistadas para esta investigação são identificadas pelos pseudônimos Zaíra da Cunha Melo Varizo, Maria Laura Mouzinho Leite Lopes, Marília Chaves Peixoto, Eliza Maria Ferreira Veras da Silva e Elza Salvatori Berquó, nomes de mulheres brasileiras da área de Matemática que já faleceram e que marcaram a história. Por meio de suas narrativas, essas docentes revelam o que significa, na prática, ser mulher na área da Matemática e na docência universitária. Cada narrativa carrega marcas singulares, mas também marcas compartilhadas de uma experiência que não é apenas individual, já que é estrutural, histórica e atravessada por relações de gênero, classe social e raça. Compreender essas trajetórias exige, portanto, um olhar que não separe a mulher da professora, nem a professora da estudante.

A escolha pelo campo da Matemática, no caso de Zaíra, aparece como algo que antecede qualquer projeto profissional. Ela declara:

[...] fui fazer matemática porque eu gostava de matemática, não porque eu queria dar aula de matemática. Eu morava em Ilha Solteira, interior de São Paulo, e lá tinha uma UNESP com muitas engenharias, mas eu não tinha condições de fazer engenharia porque eu precisava trabalhar e os cursos eram diurnos. Então eu fui olhar os cursos que tinha na federal em Três Lagoas e lá tinham as licenciaturas. Eu olhei e pensei: eu gosto de matemática, então vou fazer matemática (Zaíra da Cunha Melo Varizo).

O relato de Zaíra condensa, em poucas linhas, uma tensão atravessada pelo desejo pelo conhecimento em conflito permanente com as condições materiais de existência. A afinidade com a Matemática existia, mas o caminho até ela precisou ser negociado diante da necessidade de trabalhar, a localização geográfica e a oferta de cursos disponíveis em período noturno. A Licenciatura, no caso de Zaíra, não foi a primeira escolha, refletiu mais uma possibilidade real diante de poucas opções.

Muitas estudantes chegam à graduação motivadas pelo gosto pela disciplina desenvolvido na escola, mas se deparam, ao longo do curso, com uma realidade diferente da esperada. Saulo Macedo de Oliveira e Almeida (2025) identificaram, em pesquisa sobre egressos da Licenciatura em Matemática, um cenário de "abandono e desencanto pela carreira docente" já durante a formação inicial, associado à "intensificação e precarização do trabalho do professor", a salários "que sequer chegam ao piso salarial nacional" e ao "desgaste emocional" provocado pelas condições de trabalho encontradas nos estágios e nas primeiras experiências docentes (Oliveira; Almeida, 2025, p. 1)

Essa dimensão da escolha condicionada é fundamental para evitar leituras errôneas das trajetórias docentes, como se o percurso até a sala de aula fosse sempre resultado de uma

vocação natural e livre. Fiorentini, Arlindo José de Souza Júnior e Gilberto Francisco Alves de Melo (1998) discutem como a formação do professor de Matemática no Brasil é perpassada por tensões entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos, evidenciando que o conhecimento docente não se resume ao domínio do conteúdo matemático, mas articula dimensões que a própria estrutura curricular da licenciatura frequentemente trata de forma fragmentada. É nesse terreno já tensionado que muitas estudantes ingressam, trazendo consigo uma identificação com a Matemática construída na escola básica, mas sem clareza sobre o que a formação docente e a carreira efetivamente demandam, como apontam Oliveira e Almeida (2025) ao identificarem o desencanto com a docência já durante a graduação.

Assim como Zaíra, em muitos casos, a licenciatura funciona como segunda opção. Romélia Mara Alves Souto e Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva (2013) documentaram esse fenômeno entre egressos da licenciatura em Matemática de uma universidade federal e, nessa pesquisa, concluíram que, dos 94 estudantes que ingressaram no curso, apenas 50 haviam escolhido o curso porque queriam ser professores, e 46,3% dos egressos investigados não haviam escolhido a docência na educação básica, já haviam abandonado a profissão, estavam propensos a abandoná-la ou queriam atuar exclusivamente no ensino superior.

Quando a docência é percebida socialmente como algo em segundo plano e carrega desde o início o peso dessa secundariedade, alimenta ciclos de desvalorização difíceis de romper. Nesse cenário, o discurso da docência como vocação natural pode surgir, como algo que se é antes de se aprender a ser. Esse discurso, romantizado, serve muitas vezes para justificar a desvalorização da carreira, pois quem trabalha por amor não precisaria ser bem remunerado ou reconhecido institucionalmente. Paulo Freire já nos alertava para isso ao afirmar que "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática." (Freire, 1991, p. 58).

Tornar-se professora de Matemática não é um evento pontual, mas um processo que se estende ao longo da vida, atravessado por experiências na educação básica, pela formação inicial, pelos embates da graduação e pelo exercício cotidiano da profissão. Fiorentini e Flávia Cristina de Castro (2003) demonstram, a partir de narrativas de formação, que esse processo é marcado por tensões, ambiguidades e ressignificações contínuas, e não pela linearidade que o discurso vocacional sugere. Tratar a docência como missão ou dom é, portanto, um mecanismo que contribui para ciclos de desprofissionalização difíceis de romper.

A narrativa de Maria Laura apresenta uma singularidade, pois sua trajetória formativa foi radicalmente interrompida pelas demandas do casamento e da maternidade, retomada apenas

quando as circunstâncias econômicas da família . Ela relata:

Eu me casei primeiro e tive meus filhos, né. Eu conheci meu marido com 19 anos depois de oito anos a gente se casou com 26 eu tive os meninos tive dois filhos. E com 32 anos a gente teve dificuldade financeira em casa era só meu marido que trabalhava. Eu sempre trabalhei no comércio junto com meu marido. [...] Aí devido aos problemas financeiros em casa eu falei ah não vou trabalhar também pra ajudar e eu sempre dei aula particular de matemática sempre amei matemática. Só que quando eu terminei o ensino médio eu não tive condições de fazer ensino superior por causa de questões financeiras (Maria Laura Mouzinho Leite Lopes).

A trajetória de Maria Laura dialoga com a dimensão analítica que Scott(1995) atribui ao gênero. Para a autora, o gênero não descreve uma realidade dada, mas a constitui. Ao mesmo tempo que o gênero é parte constitutiva do modo como as relações sociais se organizam, tendo como base as diferenças que são socialmente percebidas entre os sexos, Scott (1995) o compreende também como uma das formas mais fundamentais pelas quais as relações de poder ganham sentido e se legitimam socialmente. Não foi a biologia que manteve Maria Laura afastada da universidade ou que lhe impôs a responsabilidade pelo cuidado desde a infância, foram as estruturas discursivas e sociais que, ao longo do tempo, foram atribuindo a mulheres como ela lugares específicos de existência, tornando certas possibilidades acessíveis e outras difíceis de alcançar.

Esse adiamento da formação superior de Maria Laura é o sintoma de uma ordem social que, historicamente, imputou à mulher a responsabilidade primária e quase exclusiva pelo cuidado doméstico e familiar, tornando secundários seus próprios projetos de vida (Hirata; Kergoat, 2007). Essa atribuição não se apresenta como imposição explícita, mas opera de forma naturalizada, como se fosse da própria ordem das coisas que mulheres adiassem seus planos, suas carreiras, sua formação. Iaconelli (2023) nomeia esse mecanismo como insistência num modelo anacrônico de cuidado, baseado na inteira responsabilização das mulheres, é fonte de inúmeros sofrimentos e adoecimentos que observamos na clínica, reiterando a ameaça ao nosso futuro. Diante de uma realidade na qual homens e mulheres disputam o espaço público, mulheres continuam acumulando cuidados domésticos e a chefia dos lares.

A comparação entre os percursos de Zaíra e Maria Laura evidencia, em ambos os casos, que as condições socioeconômicas foram determinantes para moldar a forma como o acesso à educação superior aconteceu. Zaíra precisou conciliar trabalho e estudo, optando por um curso noturno numa instituição pública federal. Maria Laura precisou esperar a crise financeira familiar para finalmente se permitir a buscar formação. Em nenhum dos dois casos, porém, a chegada à docência foi resultado de uma escolha livre. A trajetória de ambas aponta que a

escolha pelo ensino pode não ser livre ou deliberada, mas condicionada por diferentes elementos intrinsecamente relacionados com a trajetória do professor. Como evidenciam Gabriela Agostini e Luciana Massi (2025), “dadas as condições socioeconômicas e de gênero para a escolha da profissão, as possibilidades reais e potenciais de trabalho, as expectativas profissionais e pessoais, a docência tornou-se a melhor opção profissional, o sonho possível” (Agostini; Massi, 2025, p. 1).

Estela Martini Willeman (2024) discute que mulheres de classes populares vivenciam a educação superior como um campo de tensões permanentes entre os projetos pessoais e as exigências do espaço familiar e do mercado de trabalho informal. Segundo a autora, a maternidade e o casamento são fatores que frequentemente interrompem ou atrasam as trajetórias formativas femininas.

A tensão entre a formação e as exigências da vida familiar não se distribui de forma igualitária entre as estudantes, já que para mulheres de classes populares, ingressar no ensino superior raramente significa apenas estudar. Na maioria das vezes significa uma negociação com um conjunto de obrigações. Compreender essa realidade exige, no entanto, ir além do gênero como categoria isolada de análise. É preciso reconhecer que ser mulher e ser mulher desprovida de recursos financeiros não produz o mesmo tipo de experiência que outras mulheres, e que a sobreposição dessas condições cria formas específicas de exclusão que não podem ser analisadas de forma ética quando se olha para apenas um desses eixos de cada vez. Nesse sentido, Crenshaw (2022) vê na interseccionalidade uma conceituação

do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação, tratando especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias e classes (Crenshaw, 2002, p. 177).

Marília, por sua vez, apresenta uma trajetória que se distingue das anteriores pela continuidade dos estudos de graduação e pós-graduação na mesma instituição de ensino. Sua narrativa revela um processo de descoberta que se deu dentro da própria universidade, num momento em que precisou escolher entre a licenciatura e o bacharelado:

Eu entrei na UNESP em São José do Rio Preto pra fazer Matemática e na época eu fui fazer licenciatura... eu tinha dois anos de tronco comum e a partir do terceiro ano a gente tinha que optar se você ia fazer bacharel ou licenciatura. E foi ali nesses dois anos que eu descobri o que era o bacharelado, me encantei para área de Matemática aplicada e falei: não, quero fazer Matemática Aplicada. Então eu vou fazer bacharelado [...] Eu segui pro mestrado, segui com o doutorado também na mesma área na mesma instituição. Logo que eu saí do doutorado, eu já tava dando aula (Marília Chaves Peixoto).

O percurso de Marília é exemplo da progressiva identificação de mulheres com a pesquisa científica em áreas historicamente masculinizadas, como a Matemática Aplicada. O que destacamos, no caso de Marília, é a possibilidade de uma trajetória acadêmica contínua, do ingresso no bacharelado ao doutorado e à docência universitária, sem interrupções. Marília fala de um lugar de privilégio, pois a maioria das mulheres que chegam ao ensino superior não possuem a possibilidade de se dedicar à formação sem ter que interrompê-la para cuidar de filhos, sustentar a família ou administrar crises que a vida impõe de formas desiguais (Carpes; Staniscuaski; Oliveira; Soletti, 2022). Tomar a trajetória de Marília como referência sem situá-la nesse contexto seria correr o risco de invisibilizar as tantas que percorreram caminhos tortuosos, fragmentados ou simplesmente não chegaram.

A transição para a docência, no caso de Marília, surge quase como uma consequência natural da formação científica, e não como uma escolha alternativa diante de restrições. Esse contraste com as trajetórias de Zaíra e Maria Laura não deve, porém, ser lido como ausência de obstáculos. A entrada e permanência de mulheres nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática continuam sendo atravessadas por impedimentos que atuam de forma menos visível, mas não menos eficaz. Como apontam Letícia Carolina Boffi e Ligia Carolina Oliveira-Silva (2021, p. 12-13), "muitas barreiras não são explícitas, porém, detectáveis", operando por meio da internalização de estereótipos socialmente dirigidos às mulheres, "o que também afetaria a entrada e permanência nas carreiras em STEM"). São essas barreiras simbólicas que persistem mesmo quando as condições materiais estão relativamente asseguradas.

Ressaltamos, no entanto, que essas condições materiais relativamente asseguradas dependem, em grande medida, de redes de apoio que raramente estão disponíveis de forma igualitária. A pesquisa realizada por Nazilene Oliveira da Silva e Daniel Cerdeira de Souza (2024) com mães universitárias evidenciou que as redes de apoio foram essenciais para o avanço acadêmico e se constituíram quase que exclusivamente por outras mulheres, onde a figura paterna se absteve da responsabilidade de cuidar (Silva; Souza, 2024). Esse dado revela que uma formação contínua, sem interrupções, pressupõe que alguém, quase sempre outra mulher, quase sempre de classe social inferior, esteja sustentando as condições para que isso seja possível. Para mulheres que não contam com esse suporte, seja por ausência de família extensa, seja por impossibilidade financeira de contratar cuidado remunerado, seja pela inexistência de políticas institucionais como creches universitárias, o percurso que Marília trilhou permanece, na prática, inacessível.

A questão racial emerge no depoimento de Eliza, mulher negra, neta mais velha de uma

família em que nenhum membro acessou a universidade antes dela:

Eu venho de uma família em que eu sou a neta mais velha por parte da minha mãe. Eu tenho um pai branco e uma mãe negra e sou a primeira da minha família a acessar a universidade. Minha mãe não terminou o ensino médio, mas ela sempre foi uma pessoa que lia muito e incentivava a leitura. Eu gosto de dizer que tive acesso a livros que talvez hoje muitas mães não deixariam os filhos lerem. Então eu cresci nesse ambiente de leitura e conversa sobre livros (Eliza Maria Ferreira Veras da Silva).

Tomaremos o percurso de Eliza com base em Collins (2019) e Nascimento, Souza e Paula (2024), que nos ajudam a compreender a interseccionalidade como ferramenta analítica. As autoras argumentam que raça, gênero e classe não são categorias sobrepostas, mas sistemas que se constituem, e a trajetória de Eliza é uma resposta ao racismo estrutural que historicamente fechou as portas da academia para mulheres negras. O conceito de corpo-território, que introduzimos no referencial teórico a partir de Nascimento, Souza e Paula (2024), ganha materialidade quando Eliza adentra a universidade carregando uma história de exclusão que nenhum currículo formal é capaz de registrar.

O incentivo materno à leitura, mesmo sem a conclusão do ensino médio, aparece como um capital cultural transmitido de forma não tradicional, que sustentou a trajetória da filha para além das expectativas do lugar social que ocupavam. Esse gesto carrega uma consciência histórica sobre o que a educação representa para pessoas negras e pobres no Brasil. Como lembra Ribeiro (2019), a escola esteve vetada por séculos a essa população, e mesmo após a abolição, os direitos à educação "estavam condicionados a posses e rendimentos, justamente para dificultar aos libertos o acesso à educação" (Ribeiro, 2019, p. 6). Reconhecer na leitura uma ferramenta de acesso a espaços até então inacessíveis é, portanto, um ato político, e é precisamente isso que a mãe de Eliza faz ao colocar livros nas mãos da filha. Nesse sentido, a narrativa de Eliza desafia realidades que associam capital cultural apenas à posse de diplomas formais, revelando que os processos de formação subjetiva são vários e resistentes, e que a resistência começa, muitas vezes, dentro de casa.

A trajetória de Elza, a quinta docente entrevistada revela como a qualidade da educação no Brasil não se distribui de forma igualitária pelo território:

E aí na verdade, eu estudei na escola ali do bairro e quando chegou na oitava série, ia começar a ter um ensino médio na escola naquele ano e eu, doida para estudar e fazer a faculdade de Matemática, não queria estudar na escola do bairro. Acho que não é bom, não vou conseguir passar no vestibular. E aí eu pedi para o meu pai, não sei quantos milhões de vezes para que eu pudesse estudar na escola do centro. Não precisava ser particular, mas que fosse na escola do centro que já tinha um certo nome, a escola. Aí ele só teria que pagar o ônibus para eu ir. Foi difícil, mas ele pagou o ônibus para que eu pudesse ir, então eu frequentei o médico nessa escola (Elza Salvatori Berquó).

A decisão de frequentar uma escola distante implicou um esforço coletivo que recaiu sobretudo sobre o pai, que, sem dinheiro, se comprometeu a pagar o transporte para que Elza pudesse acessar o que deveria ser um direito de todos, mas que, na prática, funcionava como privilégio de alguns. Para Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992), o sistema de ensino não é uma instância neutra, ele está estruturalmente articulado às relações entre as classes sociais, tendendo a confirmar e reproduzir as posições de origem de cada estudante, ao invés de transformá-las. O que a trajetória de Elza evidencia, portanto, não é uma história de superação pessoal, mas a denúncia de um sistema educacional que oferece experiências de formação muito diferentes para pessoas de classes sociais distintas.

Uma das convergências mais significativas entre as narrativas das cinco docentes é a presença de uma relação afetiva e precoce com a Matemática. Zaíra declara que gostava da disciplina, Maria Laura afirma que sempre a amou, já Marília descreve um encantamento pela Matemática aplicada que a fez mudar o rumo da sua formação. Fiorentini e Oliveira (2013) defendem que a prática pedagógica do educador matemático deve ser entendida como prática social, sendo constituída de saberes e relações complexas, a serem "analisadas, problematizadas, compreendidas e continuamente transformadas" (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 921). Essa compreensão desloca a relação com a Matemática do plano do talento individual para o plano das condições concretas de formação, o que significa que o vínculo afetivo e intelectual que Zaíra, Maria Laura e Marília construíram com a disciplina ao longo de suas trajetórias não é sinal de aptidão inata, mas resultado de encontros, contextos e oportunidades que lhes permitiram experienciar a Matemática de forma significativa.

Outra convergência relevante entre as narrativas é a centralidade das instituições públicas de ensino superior como espaços de possibilidades. Zaíra menciona a UFMS em Três Lagoas; Marília, a UNESP em São José do Rio Preto. A universidade pública aparece nessas narrativas não apenas como uma instituição de formação, mas como um lugar que, mesmo com contradições e desigualdades internas, representa para essas mulheres uma fronteira de ascensão social e intelectual que seria muito mais difícil, quando não impossível de atravessar por meio do ensino privado, mediante as condições econômicas que marcaram suas trajetórias. A defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade, adquire, sob esse ângulo, uma dimensão que transcende o debate político abstrato. Como argumenta Saviani (2008, p. 223),

[...] a educação pública, gratuita e de qualidade é condição necessária para a democratização do acesso ao conhecimento e para a superação das desigualdades estruturais que atravessam a sociedade brasileira, sendo a universidade pública o locus privilegiado de produção e socialização do saber

científico (Saviani, 2008, p. 223)

Com relação às divergências, enquanto Marília pôde seguir um percurso acadêmico linear, da graduação ao mestrado, do mestrado ao doutorado, e do doutorado à docência, Maria Laura precisou esperar décadas para acessar a formação superior, e Zaíra teve que adaptar suas escolhas às condições de trabalho. Essas diferenças revelam como distintas posições sociais, diferentes configurações familiares e diferentes janelas de oportunidade são abertas ou fechadas pela estrutura social de formas muito concretas e desiguais.

Pensar essas trajetórias a partir de uma perspectiva interseccional ajuda a compreender por que o simples fato de ser mulher, embora já coloque obstáculos reais ao acesso e à permanência em carreiras como a Matemática, não é o único fator a ser analisado. Outros marcadores sociais atuam de forma articulada ao gênero, tornando o percurso ainda mais estreito para algumas do que para outras. Como demonstram Rocelly Cunha, Magda Dimenstein e Candida Dantas (2021), esse quadro se expressa de maneira direta na ciência brasileira: "mulheres negras e pobres têm menos acesso, enfrentam mais obstáculos e competição do que mulheres brancas e de segmentos sociais privilegiados em relação à educação superior e à carreira acadêmica" (Cunha; Dimenstein; Dantas, 2021, p. 84). Isso porque, segundo as autoras, esse cenário está intimamente relacionado às sobreposições entre gênero, raça e classe, marcadores que não operam de forma independente, mas se combinam e se reforçam mutuamente, produzindo experiências de exclusão distintas a depender de quem se é e de onde se parte.

A heterogeneidade das trajetórias docentes confirma, a partir de Rago (2013), que não existe uma experiência única das mulheres. Cada uma dessas trajetórias é moldada por intersecções específicas de gênero, classe, raça e território, e é por isso que assumimos o gênero como categoria relacional e plural. Quando compreendemos essa variedade de experiências, ao organizar discussões sobre tensionamentos e possibilidades no campo das identidades, corroboramos com Guse e Esquincalha (2022) que reforçam que as trajetórias de professoras e professores são atravessadas por memórias e instrumentos de poder que não podem ser reduzidos a explicações lineares.

Silva e Esquincalha (2024) defendem que a área da Educação Matemática deve romper com a neutralidade ilusória e com as categorias fixas, propondo o estranhamento da Matemática para acolher as subjetividades plurais que compõem o corpo docente. Segundo os autores "as identidades podem ser lidas como frutos de uma (des)construção constante e os indivíduos podem ser dotados de múltiplas identidades. Essa pluralidade por sua vez é atravessada por

barreiras estabelecidas com um entrelaçamento de redes de poderes que produzem normas e, portanto, institui a diferenciação, separação e categorização do outro" (Silva; Esquincalha, 2024, p. 648).

Por fim, é preciso reconhecer que as narrativas dessas cinco docentes são, também, documentos históricos sobre o lugar das mulheres na área da Matemática e na Educação Superior. Cada uma delas, ao narrar suas trajetórias, estão produzindo um conhecimento situado, nos termos de Donna Haraway (1995), sobre como o gênero, a classe social, a raça e o território se articulam para produzir diferentes possibilidades de existência e de formação.

A constituição da identidade docente é atravessada por condições materiais, afetivas e sociais que delimitam e condicionam as possibilidades de escolha. No Brasil, a inserção das mulheres no magistério foi historicamente tolerada e incentivada não como reconhecimento de sua competência intelectual, mas como prolongamento das funções de cuidado e educação que lhes eram socialmente atribuídas. Essa narrativa, construída historicamente, operava como um discurso naturalizante que apagava as condições concretas pelas quais cada mulher chegava, ou não chegava, à docência, condições inseparáveis de quem ela era, de onde vinha e do que o seu contexto lhe permitia alcançar.

4.2.2 Enfrentamentos e/ou atravessamentos da discriminação de gênero

Neste tópico compreendemos que as narrativas, ainda que distintas em sua forma e intensidade, compartilham a raiz de corpos femininos que precisam, cotidianamente, justificar sua presença em espaços historicamente atravessados pela hegemonia masculina. Essa estrutura não é acidental e nem se trata de um episódio isolado, ela é constitutiva de um campo disciplinar que, ao longo de séculos, foi construído e narrado como território masculinizado (Silva; Esquincalha, 2024).

Ao narrar o início de sua carreira como docente da Educação Básica, Zaíra descreve um processo centrado na necessidade de provar, continuamente, que pertencia àquele território. Zaíra precisou lutar para conquistar sua credibilidade, e nesse sentido ela relata:

Eu percebia alguns comentários de alunos, porque eles estavam acostumados com professores homens. Como eu era muito jovem também, eu tive que lutar ali para conseguir minha credibilidade. Eu tive que mostrar ali no começo que eu sabia o que estava fazendo, porque eles não tinham tanta confiança no que eu fazia dentro da sala de aula (Zaíra da Cunha Melo Varizo).

Essa fala evidencia que ser mulher e ser jovem funcionaram para Zaíra como dois marcadores de deslegitimação sobrepostos. Mas é preciso compreender que não se trata

simplesmente de uma recusa à presença feminina na sala de aula, até porque professoras mulheres são maioria no Brasil e já não causam estranhamento na maior parte das disciplinas. O que estava em jogo era a recusa à mulher como professora da área de Matemática. A Matemática carrega consigo uma imagem historicamente construída de disciplina masculina, assentada em atributos como racionalidade, rigor e objetividade que, "histórica e equivocadamente, não foram legados às mulheres" (Almeida D.; Almeida, S.; Amorim, 2022, p. 940). É essa imagem que torna a autoridade das professoras de Matemática permanentemente suspeita aos olhos de quem foi socializado para ver a disciplina como um reduto masculino.

Como demonstram Fonseca, Caldeira e Souza (2022), em pesquisa com artigos publicados no Brasil entre 2009 e 2019, é a reiteração e a valorização desse padrão de racionalidade masculinizada "que obriga mulheres e homens ao contínuo esforço de ocultar a feminilidade no Ensino Superior e de afirmar um certo tipo de racionalidade na produção dos trabalhos em sala, nos diálogos, nos gestos, nos modos de vestir e se comportar" (Fonseca; Caldeira; Souza, 2022, p. 39). Para Zaíra, esse esforço era o preço de permanecer num campo que precisava ser convencido, dia a dia, de que ela era legítima naquele lugar.

Por adotarmos uma perspectiva de análise interseccional, gostaríamos de ressaltar que a necessidade de Zaíra em conquistar credibilidade não pode ser lida apenas pela chave do gênero. Zaíra chegou à docência por um caminho que ela mesma descreveu como condicionado pela necessidade de trabalhar e pela oferta noturna de cursos em uma instituição pública do interior paulista, o que a aproxima das estudantes que Bourdieu e Passeron (1992) descrevem como aquelas cuja trajetória escolar não foi sustentada por um capital cultural previamente acumulado na família.

Ser jovem, mulher e ter tido sua origem marcada por precariedade material em algum momento da vida compõe, portanto, uma sobreposição de marcadores que exigiu de Zaíra um esforço redobrado de legitimação diante dos alunos. Reconhecer essa sobreposição não diminui a dimensão de gênero da experiência de Zaíra, mas evidencia que a desconfiança inicial dos estudantes também é herança de uma hierarquia ampla, que historicamente associa autoridade intelectual a marcadores de classe reservadas a poucas pessoas.

Pesquisas como as de José Raimundo da Silva Júnior, Fernando da Silva Cardoso e Mário de Faria Carvalho (2023), indicam que a seriedade na área da Matemática é frequentemente associada a performances de masculinidade, o que coloca a mulher em uma zona de constante legitimação intelectual:

Percebemos como as masculinidades ensejam uma identidade docente "séria", em comparação à tendência de cuidado e afetiva própria das mulheres no

magistério superior. O discurso ressalta o argumento de inferiorização da capacidade intelectual feminina: “Quando você comenta que sabe de Matemática, vai vir umas 500 pessoas tentar mostrar que você não sabe” (Silva Júnior; Cardoso; Carvalho, 2023, p. 10).

Essa lógica de ter que provar constantemente o que se sabe encontra sustentação em pesquisas como as de Souza e Fonseca (2024), que demonstram como discursos que circulam em práticas sociais diversas constroem e naturalizam a ideia de que os homens são genuinamente melhores em Matemática do que mulheres. Esse enunciado não é inofensivo, pois ao ser repetido em salas de aula, em famílias, em práticas cotidianas e institucionais, ele produz efeitos reais sobre quem pode ou não ser reconhecida como legítima naquele campo.

Ao mesmo tempo em que as mulheres são cobradas pela demonstração de domínio intelectual rigoroso, são também julgadas pela qualidade do vínculo afetivo que estabelecem com os alunos, expectativa que a cultura associa ao feminino. Trata-se de uma dupla exigência que não tem equivalência para seus colegas homens, uma vez que eles são avaliados pelo que sabem e elas, pelo que sabem e pelo que sentem. Almeida D., Almeida S. e Amorim (2022) identificam esse mesmo tensionamento em professoras de Matemática do Ensino Superior, observando que a Matemática ainda é percebida como “um reduto masculino, uma vez que exige do profissional o exercício frequente da racionalidade e firmeza quanto aos alunos e conteúdo” (Almeida D.; Almeida S.; Amorim, 2022, p. 940).

Para compreender o mecanismo que sustenta essas desigualdades, o pensamento de Butler (2003), ao definir gênero, deixa claro que o mesmo não é algo que se possui por natureza, mas algo que se produz por repetição, e que, ao ser repetido, cria a aparência de que sempre foi assim. Transpondo esse raciocínio para o campo da Matemática, compreendemos que a associação entre racionalidade Matemática e masculinidade não descreve uma realidade dada, mas a fabrica e a sustenta. A desconfiança que Zaíra recebe de seus alunos não se baseia em nenhuma evidência de incompetência, mas na repetição de enunciados que, ao longo de décadas, foram constituindo a Matemática como território que não pertence a quem é mulher.

Complementarmente, Marília relata situações, já como professora do Ensino Superior, em que foi ignorada por um colega em interações profissionais, enquanto seu marido, também professor, era o interlocutor privilegiado. A percepção de que estava sendo ignorada ganhou força quando uma colega relatou ter vivido experiência semelhante com o mesmo docente:

Recentemente aconteceu um caso de uma professora vir falar comigo de um outro professor que ignorou ela totalmente na roda de outros homens. E aí eu comecei a lembrar de outras situações em que ele claramente favorece o meu marido... ele conversa só com o meu marido quando a gente tá junto e praticamente me ignora. Eu achava que era por conta da intimidade ou afinidade das áreas, mas ela também é da mesma área deles e também foi

ignorada (Marília Chaves Peixoto).

A narrativa de Marília nos expõe a uma invisibilidade epistêmica por meio da experiência de não ser reconhecida como interlocutora legítima em contextos de produção e troca de conhecimento. Não se trata de um esquecimento ao acaso, mas de um padrão que se repete com duas mulheres, da mesma área de atuação à dos homens presentes na mesma situação, o que descarta explicações baseadas em diferenças de área ou de afinidade intelectual. Quando o marido de Marília é escolhido como interlocutor ao invés dela, entendemos que opera um mecanismo eficiente de produção de hierarquias de gênero no espaço acadêmico. Esse mecanismo, descrito por Hildete Pereira de Melo e Ligia Maria Coelho de Souza Rodrigues (2018) como micropolítica do silenciamento, opera abaixo do limiar do conflito explícito, dificultando sua nomeação e, conseqüentemente, sua contestação.

Com base em Farias e Vilela (2020), argumentamos que o campo matemático é um espaço hierarquizado de disputas pela autoridade de definir o que é Matemática, e que essa autoridade é distribuída de forma generificada. Ser ignorada pelos colegas homens, como Marília e sua colega foram, é a manifestação cotidiana de uma estrutura que não reconhece as mulheres como interlocutoras legítimas da produção científica. O mecanismo que Melo e Rodrigues (2018) nomeiam como micropolítica do silenciamento é, a partir de Bourdieu (2019), violência simbólica.

Esse episódio em que o marido de Marília foi tratado como interlocutor legítimo em seu lugar nos mostra que nem mesmo a continuidade formativa e o pertencimento a uma instituição de prestígio blindam as mulheres da desqualificação de gênero. A hierarquia de classe acadêmica e a hierarquia de gênero operam de formas diferentes, e a segunda pode se impor mesmo quando a primeira já foi conquistada. Essa constatação nos ajuda a compreender que os marcadores sociais não se substituem nem se anulam entre si, eles se combinam de formas específicas a depender da situação vivida.

Maria Laura afirma não ter vivenciado episódios explícitos de discriminação de gênero ao relatar “Eu acredito que não. Não senti, não percebi nada”, mas sua narrativa sobre o cotidiano profissional é atravessado por situações de desconforto, isolamento e auto-exclusão que revelam, de forma evidente, os efeitos de ambientes estruturalmente masculinos sobre as mulheres que neles circulam. As estruturas de gênero impostas socialmente acabam por naturalizar hierarquias e responsabilizar a própria mulher para se adequar às estruturas. Como demonstra Lourdes Maria Bandeira (2014), a violência de gênero emerge das "relações assimétricas de poder que permeiam a vida rotineira das pessoas" (Bandeira, 2014, p. 451),

atravessando tanto os espaços privados quanto os institucionais e profissionais. É precisamente essa dimensão cotidiana e relacional da violência que torna tão difícil seu reconhecimento, pois quando as hierarquias de gênero são suficientemente naturalizadas, a própria mulher tende a responsabilizar-se por seu desconforto ou a ajustar suas condutas.

Em sua narrativa, Maria Laura evidencia:

Eu me sinto muito só porque eu sou praticamente a única mulher que está no recinto, e homem fala muita bobeira né. Às vezes a gente que tá na sala de café, da sala dos professores e às vezes sai umas brincadeiras, eu falo: Ai meu Deus... Que que eu tô fazendo aqui? Vou cair fora porque eu não me sinto bem nessas brincadeiras de homem. Então eu prefiro pegar um cafezinho e sair, porque eu sou um pouco sistemática nessas brincadeiras de de homem né... Eu acho que eu não me sinto bem, tenho até evitado, às vezes, de quando, eu vejo que tá muito cheia a sala eu entro e saio porque eu sei que vai vim bobeira, aí eu deixo eles à vontade. Mesmo que eles não vão fazer nada, eu não faço diferença né... porque eu estando ou não eles vão fazer as brincadeiras deles, então eu acho meio chato, eu não fico nesses ambientes com eles não (Maria Laura Mouzinho Leite Lopes).

A auto-exclusão de Maria Laura pode ser compreendida, segundo Louro (2014), como produção institucional de sujeitos generificados. A partir da autora, argumentamos que a universidade não é um espaço neutro, mas um território que produz e hierarquiza diferenças. O que Maria Laura vive na sala dos professores é uma realidade cotidiana e nos mostra que ela não foi expulsa, mas saiu porque o espaço foi configurado de tal forma que sua permanência parecia não apropriada. Esse é o funcionamento, do que Souza e Fonseca (2024) chamam de engenharias escolares, que naturalizam hierarquias entre os sexos, ou seja, engenharias que não precisam de muros para operarem com êxito.

Antunes, Rodrigues e Brandão (2019) discutem como as hierarquias acadêmicas também se sustentam por meio de vínculos empregatícios diferenciados, que determinam quem tem tempo e legitimidade institucional para permanecer, circular e se fazer ouvir em ambientes como a sala dos professores. Maria Laura, que trabalha sob vínculo contratual, não apenas se ausenta de um espaço marcado pela masculinidade, mas o faz a partir de uma posição de possível ausência de pertencimento necessários para disputar aquele território em outros termos. Gênero e classe trabalhista se entrelaçam, então, na produção de um isolamento que é, ao mesmo tempo, simbólico e material.

Se nas narrativas anteriores a discriminação de gênero se manifesta de forma sutil ou indireta, o relato de Eliza rompe com esse argumento. A docente narra uma situação em que, ao questionar decisões internas em seu departamento, foi confrontada por um colega com uma afirmação que desqualificava, em uma única frase, toda a sua trajetória intelectual e profissional, com a insinuação de que ela só agia daquela forma porque seu marido, diretor do

instituto, a bancava. Eliza relata que:

Um colega virou pra mim e disse: você só faz isso porque tem seu marido por trás que te banca, que é diretor do instituto. Eu queria ver você falar essas coisas que você fala se o seu marido não fosse diretor. Então a pessoa desconsiderou toda a minha trajetória. Ou a gente é louca ou a gente só faz porque tem alguém por trás (Eliza Maria Ferreira Veras da Silva).

O episódio narrado por Eliza é a expressão de um mecanismo estrutural que atua sobre mulheres negras em espaços de poder. Ao ter toda a sua trajetória apagada pela suposição de que o que ela conquistou vinha do prestígio do marido, Eliza se deparou com a recusa em reconhecê-la como sujeito autônomo, capaz de construir e sustentar suas próprias posições intelectuais e institucionais. A fala do colega revela a certeza de quem sabe que pode fazê-lo sem consequências, já que muitas vezes a impunidade acompanha o exercício da violência simbólica em espaços institucionais quando ela é dirigida a mulheres negras.

É precisamente diante de situações como essa que Collins (2019) propôs o conceito de autodefinição como ato político e de resistência. Para a autora, a autodefinição é uma ruptura com a lógica que reserva ao olhar externo, masculino e racializado a autoridade de dizer quem a mulher negra é, o que ela sabe e por que ela está onde está. Quando Eliza responde ao colega, quando narra esse episódio, quando ocupa aquele espaço institucional a despeito da descredibilização, ela está praticando, ainda que sem nomear assim, o que Collins descreve como a recusa a ser definida por quem a quer menor.

Elza relata ter vivenciado episódios de discriminação explícita em seu ambiente de trabalho. Seu relato sobre as relações de orientação acadêmica, com estudantes da pós-graduação, revela que o questionamento da autoridade feminina pode emergir de formas inesperadas e em contextos aparentemente colaborativos:

Eu tenho um orientando de doutorado que acha que por ser homem ele pode me dizer certas coisas e que eu não posso falar nada. Ele acredita que por ser homem ele é superior a mim. Teve também um aluno de mestrado que eu tentei orientar e ele achou que estava sempre certo e que eu não poderia discordar dele, mesmo sendo orientadora (Elza Salvatori Berquó).

O relato de Elza traz um novo elemento sobre a relação pedagógica entre orientadora e orientando. A narrativa da docente descreve um episódio de violência sofrida pelo estudante, não reconhecendo a autoridade da docente no que se refere ao processo de produção intelectual. Neste caso, Elza narra uma hierarquia de gênero que sobrepõe a relação entre professora e estudante. Entendemos que o orientando não discorda da professora porque ela apresenta argumentos mais consistentes, mas porque, no seu entendimento, ser homem lhe confere uma autoridade epistêmica que independe da posição institucional. É o que evidencia Eneida

Santiago (2020, p. 209):

No ambiente acadêmico há esforços voltados para promover um apagamento de gênero. A escrita é masculina, a proposição é masculina, os manuais metodológicos, em sua quase unanimidade propagam uma ciência sem gênero. Assumir que somos mulheres e fazemos pesquisas é reivindicarmos que a academia e a ciência valorizem essas perspectivas sem bradar contra nós acusações de estarmos blasfemando a metodologia científica.

A recusa do orientando em reconhecer a posição de Elza enquanto orientadora ganha outro contorno quando lembramos que sua trajetória escolar, como ela mesma narrou, não começou em espaços de prestígio, mas foi conquistada por meio do esforço familiar. A origem de Elza, portanto, é marcada por uma negociação constante entre o desejo de estudar e as condições materiais disponíveis, e, mesmo após conquistar a estabilidade acadêmica, sua presença na universidade ainda foi questionada, mesmo depois de conquistados o título, o cargo e a posição de orientadora. O estudante que desconsidera a posição de orientadora da docente por ela ser mulher reencena, também, a lógica de que certos corpos, vindos de certos lugares, precisam provar sua legitimidade. Nesse sentido, gênero e origem social se entrecruzam, tornando ainda mais difícil a permanência de Elza em uma posição de legitimidade no campo acadêmico.

A principal convergência entre todas as docentes é a de que nenhuma delas ocupa, em seu campo profissional, uma posição de igualdade plena com seus colegas homens, mesmo quando essa desigualdade não é nomeada como tal. Seja pelo relato de Zaíra sobre a necessidade de conquistar credibilidade, pela invisibilidade experimentada por Marília, pelo isolamento narrado por Maria Laura, pela violência de gênero sofrida por Eliza ou pela resistência à legitimação como docente/orientadora vivida por Elza. O que se repete, em diferentes registros e intensidades, é a experiência de ser mulher em um espaço que não foi construído para acolhê-las de forma plena. Nesse sentido, Guse e Esquincalha (2022) ressaltam que "há uma necessidade de tensionar as formas de produzir, conhecer e ensinar Matemática para que possamos criar espaços nos quais corpos subalternizados se vejam representados por essa disciplina" (Guse; Esquincalha, 2022, p. 964).

A divergência percebida entre as narrativas está no modo como cada docente narra as experiências com discriminação de gênero. Enquanto Eliza nomeia a violência de gênero sofrida com clareza e indignação, enfatizando "olha como que essa coisa fica forte, essa coisa de gênero", Maria Laura e Elza tendem a relativizá-las ou a não as reconhecer imediatamente como discriminação.

Esse processo de não-nomeação da discriminação, presente de forma marcante nas falas

de Maria Laura e Elza, não indica ausência de discriminação, mas sim a internalização profunda das normas de gênero que a experiência de subalternização passa a ser percebida como dado natural do ambiente, e não como produto de relações de poder historicamente construídas. Esse mecanismo que Bourdieu (2019) analisa ao tratar da violência simbólica, pois para o autor, a dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) “se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos habitus e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma” (Bourdieu, 2019, p. 49). A dominação de gênero opera de forma mais efetiva quando já foi incorporada como percepção de si, como ajuste espontâneo ao lugar que se acredita ocupar. Não nomear a discriminação não é, portanto, uma falha de percepção individual, mas o efeito mais acabado de uma ordem que se impõe com tanta consistência que se torna invisível para quem a vive por dentro.

Nesse sentido, as narrativas aqui apresentadas denunciam que a Matemática, longe de ser uma ciência neutra e apolítica, é uma produção humana permeada por subjetividades e questões sociais que, infelizmente, ainda operam para excluir ou diminuir a presença feminina (Franco Neto; Pinheiro; Assunção, 2025).

Trabalhos como os de Souza e Fonseca (2024) e Franco *et al.* (2025) têm demonstrado que a discriminação de gênero na área de Matemática opera, frequentemente, por meio de mecanismos sutis de desvalorização, silenciamento e exigência de provas que não são, em sua maior parte, reconhecidos como discriminatórios pelas pessoas que os sofrem ou que a causam.

Mediante as experiências narradas e analisadas neste tópico, é possível afirmar que as narrativas dessas professoras constituem registros coletivos de uma estrutura que deve ser nomeada para transformar os diferentes contextos. A Matemática e a própria Educação Matemática, como campos de pesquisa e de formação, não podem se privar desse debate. Pelo contrário, é na correlação entre o rigor matemático e a reflexão acerca das condições sociais, históricas e políticas nas quais este saber é produzido que reside a possibilidade de uma prática educativa autêntica e emancipadora.

4.2.3 Entre estereótipos e representatividade

As narrativas das cinco professoras entrevistadas neste estudo revelam que o espaço da área da Matemática no Ensino Superior no Triângulo Mineiro é, ao mesmo tempo, um lugar de afirmação profissional e um campo de constantes negociações de gênero. Ao ouvirmos as

docentes, percebemos que suas vivências não são isoladas, já que as relações existentes entre as subjetividades e o poder acadêmico ficam evidentes neste tópico. Neste sentido, buscamos compreender como essas mulheres se situam entre os estereótipos que tentam defini-las e a representatividade que elas constroem no cotidiano, dentro das instituições.

O que se evidencia nas falas é a percepção de que certas áreas da Matemática são territórios de homens. Maria Laura, ao descrever sua realidade como docente nos cursos de engenharia afirma:

Eu sou a única, praticamente, no curso de engenharia. Eu sou a única professora de matemática. Nós éramos em muitas né, e a maioria das mulheres foram desligadas. A maioria. A maioria não, todas né. Foram cinco ou seis. Ficaram eu e mais 23 homens então. Hoje nós temos pouquíssimas (Maria Laura Mouzinho Leite Lopes).

Com base em Almeida, D., Almeida, S. e Amorim (2022), compreendemos que as mulheres tendem a ser canalizadas para os espaços de menor prestígio e que, quando estão nos espaços de maior visibilidade, como os cursos de engenharia, enfrentam mecanismos de exclusão que operam de forma lenta e quase invisível. O fato de as colegas terem sido desligadas enquanto os homens permaneceram é a materialização do que Barros e Mourão (2020) evidenciaram nos dados sobre bolsas de produtividade: quanto mais alto o posto, menor a presença feminina. Esse padrão se insere numa dinâmica estrutural que a precarização das instituições privadas de ensino superior tem aprofundado de forma desigual. A expansão dos contratos temporários e das relações de trabalho intermitentes no ensino superior privado criou um mercado docente onde, de um lado, existem postos mais estáveis e bem remunerados, majoritariamente ocupados por homens, e do outro, uma base precarizada de vínculos frágeis, sobrecarga horária e baixa proteção trabalhista, onde a presença feminina é proporcionalmente maior (Barros; Mourão, 2021). Esse processo de desprofissionalização docente replica e aprofunda as hierarquias já existentes, fazendo com que as mulheres sejam as primeiras a ser dispensadas quando há cortes, como foi o caso das colegas de Zaíra, e as últimas a alcançar as posições de maior prestígio e estabilidade.

Essa exclusão no número de mulheres na docência na área de Matemática apontada por Maria Laura converge com a análise de Marília sobre o caráter simbólico das profissões. Ela percebe que existe uma barreira invisível que separa a Licenciatura do Bacharelado ao relatar:

Quando você olha pra uma engenharia, pra um bacharelado ou pra ciência da computação, eu vejo essa diferença clara de que é uma profissão mais voltada pra homem. Já na licenciatura isso diminui um pouco, mas é muito por conta da pedagogia, da ideia de que ser professora é uma profissão ligada ao cuidado (Marília Chaves Peixoto).

A presença feminina é mais tolerada na Licenciatura do que no Bacharelado em Matemática, e essa divisão reproduz, dentro do campo acadêmico, a divisão generificada do trabalho, que Hirata e Kergoat (2007) descrevem ao afirmarem que, ao feminino, são atribuídos o cuidado e as relações humanas, e ao masculino, a abstração e a produção do conhecimento. Como os autores afirmam, a divisão generificada do trabalho é definida por dois princípios organizadores: "o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem 'vale' mais que um trabalho de mulher)" (Hirata; Kergoat, 2007, p. 599). No campo da Matemática, esse princípio se manifesta na tolerância da mulher como professora na condição daquela que ensina, cuida, orienta, e na resistência à sua presença como pesquisadora ou como detentora do conhecimento matemático em si. Marília nomeia esse mecanismo ao identificar que a aceitação da mulher na Licenciatura se sustenta exatamente na associação da docência ao afeto e ao cuidado, o que, longe de subverter o estereótipo de gênero, o confirma e o perpetua, apenas deslocando seu cenário para dentro da universidade.

A divisão simbólica que Marília identifica entre Licenciatura e Bacharelado carrega, além da dimensão de gênero, uma dimensão de classe. Historicamente, a Licenciatura em Matemática tem funcionado, em instituições públicas do interior do país, como uma rota mais acessível de formação superior, seja pela oferta noturna, seja pela expectativa de inserção profissional mais rápida no magistério da Educação Básica. Willeman (2024) demonstra que mulheres de classes populares vivenciam a universidade a partir de negociações constantes entre formação e sobrevivência, e é justamente nesse tipo de trajetória que a licenciatura se apresenta, muitas vezes, como possibilidade concreta, e não como escolha livre.

Zaíra observa que esta separação ocorre dentro da própria grade curricular. Para ela, a divisão de disciplinas reflete desigualdade de gênero nos currículos ao afirmar:

Quando a gente olha para os cursos de Matemática, principalmente na Licenciatura, é muito comum que as disciplinas voltadas para didática e metodologias de ensino sejam ministradas por professoras. Já algumas disciplinas mais técnicas, como algumas geometrias, normalmente eram dadas por homens (Zaíra da Cunha Melo Varizo).

Essa organização do trabalho docente reforça a hierarquização do saber, onde o rigor formal parece pertencer ao domínio masculino (Santos; Andrade, 2022). Sobre essa construção do currículo como um campo de forças, Godoy e Santos (2018) discutem como a cultura e a política se entrelaçam no ensino. Para os autores, o currículo não é neutro e deve ser um instrumento de justiça social:

A Modelagem Matemática, como método, é um instrumento valioso para

colocar em prática o que é preconizado como finalidade do ensino da Matemática pela Etnomatemática e pela Educação Matemática Crítica. A Educação Matemática Crítica pode ser utilizada como um potente instrumento analítico para estudar as relações envolvendo a Matemática acadêmica, a Matemática escolar, a cultura e as relações assimétricas de poder presentes na sociedade contemporânea. A Etnomatemática possibilita um debate mais próximo aos estudos sobre as teorias do currículo, especificamente, quando a cultura se torna dimensão central nas discussões do campo do currículo (Godoy; Santos, 2018, p. 281).

A fala de Elza amplia essa discussão ao relatar uma convergência com o sentimento de desvalorização, mas em um contexto específico, no caso no PROFMAT. Ela narra ter sentido um certo resquício de preconceito por atuar na Educação Matemática, como se essa escolha a tornasse menos capaz perante colegas que se identificam com a Matemática Pura:

E eu sofri assim...eu não sei se é sofrer, mas é um certo preconceito por eu ser da Educação Matemática e estar dentro do PROFMAT... Como se tivesse dito assim para mim: Olha você escolheu Educação Matemática. Você é mulher você menos capaz, né? Aqui nós somos da Matemática, nós somos bons, então eu senti esse certo resquício lá dentro, mas não foi assim algo totalmente verbalizado, nem nada, mas era possível perceber em uma ou duas situações, por essa mesma pessoa que trabalha comigo dentro do departamento de Matemática. Na verdade, assim... é uma pessoa que eu até evito. A gente não é amigo pessoal. Dentro do departamento sou amiga pessoal de vários colegas de trabalho. Então essa pessoa em específico, eu não faço questão nenhuma (Elza Salvatori Berquó).

A narrativa de Elza denuncia que o machismo acadêmico pode se manifestar não necessariamente por meio de atos explícitos, mas pelo exercício cotidiano de vigilância e avaliação permanente sobre a competência das mulheres. Como demonstram Franco Neto, Pinheiro e Ricardo Gomes Assunção (2025), o currículo de Matemática e os espaços por ele organizados estão impregnados de "ideais coloniais/religiosos/patriarcais de gênero e sexualidade [...] que fixam a lógica binária como a única normal e determinam o lugar social/laboral/sexual das mulheres e dos homens" (Franco Neto; Pinheiro; Assunção, 2025, p. 14), o que significa dizer que, estruturalmente, o campo foi erguido como se certos corpos a ele não pertencessem.

Nesse cenário, enquanto os homens são reconhecidos como naturalmente aptos para a Matemática, as mulheres precisam lidar com microagressões contínuas, como a relatada por Elza sobre o colega de departamento. Almeida D., Almeida S. e Amorim (2022) identificaram esse mecanismo em professoras de Matemática do Ensino Superior: "a proficiência em Matemática que as mulheres professoras possuem só é aceita pela comunidade acadêmica — alunos e pelos próprios professores — após passada por um dado filtro que, ao final, a considera

válida ou não" (Almeida D.; Almeida S.; Amorim, 2022, p. 939).

O afastamento que Elza relata ao evitar o colega e reduzir o convívio no departamento, precisa ser lido não como recuo voluntário, mas como resposta defensiva a um ambiente que não responsabiliza quem pratica a violência e que, ao silenciá-la, a valida. Almeida D., Almeida S. e Amorim (2022, p. 939) alertam que essas situações "são conduzidas pelo discurso que universaliza a visão dominante do homem nos espaços públicos, fazendo com que situações como essa passem despercebidas a ponto de se tornarem rotineiras, normais e naturalizadas". Não é a professora que se distancia, é a instituição que, ao naturalizar o desdém, ao não nomear a violência e ao não responsabilizar o agressor, produz o isolamento como efeito inevitável.

Ao analisarmos as trajetórias percebemos que a barreira social e econômica é rompida por essas mulheres, mas a discriminação persiste nos espaços de poder. Freitas e Teixeira (2014) problematizam essa permanência:

A discriminação continua mesmo quando essas mulheres rompem com estimas e barreiras sociais e econômicas, entrando em cursos tradicionalmente ocupados por homens. O que acontece com as mulheres que rompem com certas expectativas sociais e ingressam nos cursos tradicionalmente masculinos? Seriam elas mulheres comuns ou se tornariam incomuns para sobreviver nesses espaços? O que fazer para que mais mulheres e diferentes mulheres se sintam confortáveis nesses cursos, com a possibilidade de estar nesses lugares? (Freitas; Teixeira, 2014, p. 331).

Em consonância à discussão proposta por Freitas e Teixeira (2014), Eliza traz em sua narrativa uma análise estrutural sobre o poder nas instituições do Triângulo Mineiro. Ela aponta que, embora existam mulheres e pessoas negras em cargos de destaque, as pró-reitorias estratégicas, como planejamento e administração, continuam sendo um reduto de homens brancos:

A gente tem uma reitora que é negra, temos um pró-reitor de assuntos comunitários que é negro, uma pró-reitora de graduação que é mulher. Mas quando você olha as pró-reitorias estratégicas da universidade, como planejamento e administração, são homens brancos (Eliza Maria Ferreira Veras da Silva).

Com base em Taveira, Peralta e Santos (2022), e com relação ao relato de Eliza , compreendemos o que é denominado de falso reconhecimento, ou a inclusão simbólica de algumas mulheres e pessoas negras em posições visíveis sem que as estruturas profundas de poder sejam alteradas. Eliza traça esse panorama da instituição em que atua, já que a reitora é negra, mas os recursos, orçamentos e decisões estratégicas permanecem sob controle de homens brancos.

Como convergência significativa entre Eliza e Maria Laura com relação aos lugares do

poder, enquanto uma olha para a sala de aula da engenharia, a outra olha para a reitoria, e ambas identificam o que Miriam Ferrazza Heck e Valdir Pretto (2018) concluem em seus estudos sobre a presença feminina na área de Matemática, que é muitas vezes empurrada para as margens. Para a autora e o autor, mesmo diante dos avanços conquistados pelas mulheres nas ciências exatas, "as questões de gênero precisam ser mais bem compreendidas e pesquisadas também em nível superior visto que, as relações de poder e gênero se fazem presentes em diversos cursos e áreas acadêmicas" (Heck; Pretto, 2018, p. 12).

O silenciamento institucional é um dos elementos persistentes na experiência das docentes de Matemática. A violência precisa ser nomeada, acolhida e responsabilizada para que deixe de se reproduzir. E é justamente nesse ponto que as instituições de ensino superior têm, historicamente, falhado. D'Oliveira (2019) demonstra que, nos espaços universitários, "a falta de canais confiáveis de acolhimento, denúncia e responsabilização e as experiências anteriores de denúncia com resultado desfavoráveis às vítimas acaba por desincentivar novas denúncias e perpetuar a invisibilidade e banalização do problema" (D'Oliveira, 2019, p. 3). O que isso significa, na prática, é que as violências de gênero mais sutis raramente chegam a qualquer instância formal. Elas são absorvidas em silêncio e normalizadas como parte da cultura do campo.

Nesse sentido, a criação de canais institucionais específicos para o registro e o enfrentamento da violência de gênero, tal como tem sido feito em algumas universidades brasileiras, representa um passo necessário, mas ainda insuficiente se esses canais não forem capazes de reconhecer também as violências como o desdém intelectual, a vigilância sobre o saber feminino, o isolamento produzido pela hostilidade cotidiana.

Ao caminharmos para o fechamento desta seção de análise, ressaltamos que a representatividade de que trata o título deste tópico não é apenas estatística, mas política, pois engloba a coragem com que as docentes narram suas vivências de dores e vitórias, permitindo que nosso estudo cumpra sua função social de dar visibilidade a quem, por tanto tempo, foi estatisticamente invisibilizada nos departamentos de exatas (Almeida D.; Almeida, S.; Amorim, 2022).

4.2.4 Dinâmicas institucionais, relações de poder e reconhecimento

Ao reunir as narrativas dessas cinco docentes, o que emerge, é que a experiência de ser mulher na Matemática não é uniforme. Ela varia conforme a posição hierárquica ocupada, o grau de visibilidade que cada uma tem dentro de suas respectivas instituições e o quanto cada

professora se percebe, ou não, afetada pelas desigualdades de gênero que estruturam o campo. Essa multiplicidade de perspectivas enriquece a análise, pois permite contemplar a complexidade das dinâmicas institucionais a partir de diferentes ângulos de observação. Como afirmam Souza e Fonseca (2024, p. 11), discutir as relações entre gênero e Matemática "constitui, de certa forma, uma novidade no campo da Educação Matemática no Brasil", novidade que, ainda hoje, soa necessária e urgente.

Uma das convergências entre as entrevistadas diz respeito à percepção de que os cargos de gestão e coordenação nas instituições de Ensino Superior permanecem majoritariamente ocupados por homens. Zaíra aponta essa realidade ao narrar o panorama de sua universidade:

Se a gente for olhar para os cargos de gestão, a gente tem algumas mulheres, como a coordenadora de pesquisa e a coordenadora do curso de licenciatura em matemática da UAB. Mas se a gente for olhar no geral, os outros coordenadores de curso e de setores ainda são em sua maioria homens (Zaíra da Cunha Melo Varizo).

O relato de Zaíra descreve uma estrutura de poder que, mesmo em contextos onde as mulheres já conquistaram espaço na docência, ainda mantém os cargos de poder institucional como território predominantemente masculino. Trata-se da barreira simbólica que limita o avanço feminino em hierarquias organizacionais. Oliveira e Cavalari (2023) identificaram fenômeno análogo em suas pesquisas com estudantes e docentes de Matemática no Brasil, constatando que "a proporção de mulheres, entre os concluintes, decresce à medida que a titulação aumenta e que o número de mulheres na docência superior é inferior ao número de mulheres concluintes da pós-graduação" (Oliveira; Cavalari, 2023, p. 10). Esse efeito funil, como as autoras denominam, opera também nos cargos de gestão, já que quanto mais alto o posto, menor a presença feminina.

Rubim e Valle (2024) argumentam que pensar a Educação Matemática a partir do território é reconhecer que as desigualdades sociais não se distribuem de forma homogênea pelo espaço, e que instituições situadas fora dos grandes centros urbanos enfrentam desafios próprios de visibilidade, de acesso a redes de financiamento e de circulação em espaços nacionais de decisão. Articulado território e gênero, estar em uma instituição de ensino superior do Triângulo Mineiro não é um dado neutro, pois significa disputar cargos de gestão e reconhecimento científico a partir de uma posição geograficamente diferente em relação aos grandes polos acadêmicos do país, o que se soma, no caso das docentes entrevistadas, às barreiras de gênero já identificadas.

A perspectiva de Marília, por sua vez, trata da necessidade de criar condições para que meninas da educação básica possam se identificar com o universo científico antes mesmo de

chegarem à universidade:

A gente tinha um projeto chamado "Pesquisa como uma garota". A gente trazia meninas da educação básica para dentro da universidade para conhecer projetos de pesquisa desenvolvidos por professoras. Porque eu acredito muito nesse senso de pertencimento. Quando a menina vê uma mulher professora, ela começa a perceber que ela também pode ocupar esse espaço (Marília Chaves Peixoto).

Concordamos com Marília, a partir das contribuições de Louro (2014) e o que ela denomina como fabricação de sujeitos. Para Louro (2014), esse é o processo pelo qual as instituições educativas produzem, ao longo do tempo, modos de ser e estar no mundo que diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os são atravessados por representações de gênero, raça e classe. De acordo com a autora, se "as constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente 'fabricam' os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc." (Louro, 2014, p. 88).

A mudança na composição dos espaços científicos exige vontade política, financiamento e a construção de condições reais para que meninas e mulheres se vejam como pertencentes a esses campos desde muito cedo. Nesse sentido, o Edital CNPq/MCTI/MMulheres nº 31/2023, terceira edição da Chamada Pública "Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação", lançada inicialmente em 2013 e retomada em 2018, representa um dos esforços institucionais mais concretos do Estado brasileiro nessa direção. A Chamada de 2023 tem como objetivo "apoiar projetos que visem contribuir significativamente para o desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação do País, por meio do estímulo ao ingresso, à formação, à permanência e à ascensão de meninas e mulheres nas carreiras de Ciências Exatas, Engenharias e Computação" (CNPq, 2023), com ações que alcançam alunas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da graduação em escolas públicas. A iniciativa reconhece que a desigualdade de gênero no campo científico não começa na universidade, mas muito antes, nas salas de aula onde meninas aprendem, por ausência de referências e por excesso de estereótipos, que a Matemática não é para elas. Agir desde a Educação Básica é, portanto, não apenas uma escolha pedagógica, mas uma decisão política de romper com um ciclo que, sem intervenção deliberada, se reproduz indefinidamente.

Ainda sobre a questão da representatividade e do pertencimento, a pesquisa de Silveira *et al.* (2023, p. 1), sobre a presença de mulheres na Educação Matemática, aponta que as relações desiguais de gênero "podem condicionar e restringir a presença de mulheres docentes de matemática no ensino superior", evidenciando que fatores históricos, culturais e

institucionais se entrelaçam de modo a criar barreiras específicas para as mulheres no campo.

Em contraste com as falas de Zaira e Marília, que demonstram consciência das desigualdades de gênero no ambiente acadêmico, a narrativa de Maria Laura, quando questionada sobre as dinâmicas e relações de poder, responde :

Não, não tem não. Eu não percebo essa questão. Eu acho que é igual no EAD quem comanda é um homem mas a coordenadora pedagógica é uma mulher, então eu acho que é bem balanceado. Não tem essa questão não. Eu não consigo perceber. Assim... eu não tenho acesso porque aqui tem hierarquia, né. Quem conversa comigo é o gestor, mas entre os gestores, entre a coordenação, entre a pró-reitoria, entre eles eu não percebo. Eu tô de longe, eu não percebo nada. E da gestão comigo também não percebo né (Maria Laura Mouzinho Leite Lopes).

Ao afirmar que não percebe desigualdades de gênero na gestão institucional, Maria Laura narra sua experiência particular, porém Souza e Fonseca (2024) nos alertam para o fato de que os discursos que naturalizam desigualdades são precisamente aqueles que as tornam invisíveis. Ao dizer que é bem balanceado por existir ao menos uma coordenadora, Maria Laura confirma o argumento de que a mera existência de mulheres em cargos secundários é suficiente para demonstrar equidade, o que é, em si, uma forma de apagamento da desigualdade estrutural.

Além disso, ao admitir que fica de longe e não tem acesso aos espaços de poder institucional, sua própria posição revela um distanciamento concreto das esferas de decisão. Diferentemente de professoras efetivas de instituições públicas, que constroem ao longo do tempo uma relação mais estável com as estruturas administrativas e acadêmicas, Maria Laura ocupa um lugar de passagem que não a convida a interrogar a hierarquia, apenas a aceitá-la. Esse afastamento do funcionamento institucional acaba por produzir uma leitura simplificada das relações de poder, em que a presença de uma coordenadora mulher é tomada como sinal suficiente de equidade, sem que se questione quem define os critérios de acesso a esses cargos, quem permanece neles e por quanto tempo, ou quem sequer chega a ser considerado para ocupá-los.

Essa divergência entre as percepções das docentes revela um mecanismo comum em contextos fortemente masculinizados: mulheres desenvolvem estratégias adaptativas que incluem a minimização das desigualdades como forma de sobrevivência simbólica. Tais estratégias são, em grande medida, produzidas pela própria instituição. Ao não oferecer canais seguros para nomear e enfrentar essas desigualdades, a instituição transfere às docentes a responsabilidade de se adaptar a uma estrutura que nunca foi construída para acolhê-las. Além dessa responsabilização institucional, Oliveira e Cavalari (2023) observaram que algumas estudantes de Matemática tendiam a minimizar as barreiras de gênero como forma de não se

sentirem diferentes ou em desvantagem em relação aos colegas homens. Esse movimento é produzido por uma estrutura que não oferece às mulheres os instrumentos para nomear o que de fato vivenciam.

A entrevista de Eliza traz à tona uma questão de violência simbólica que se manifestou durante o tempo em que cursou o mestrado:

O processo do mestrado foi muito traumático. Eu ficava esperando meu orientador chegar para poder conversar sobre a pesquisa. Muitas vezes ele não aparecia. Eu ficava sentada na escada esperando. Uma professora chegou a dizer: vai embora menina, ele não vem hoje. Mas eu ficava lá porque precisava resolver o problema da pesquisa (Eliza Maria Ferreira Veras da Silva).

Quando Eliza narra que ficava sentada na escada esperando um orientador que não vinha, ela revela o que Farias e Vilela (2020) identificam sobre o campo matemático. O autor e a autora o reconhecem como um espaço hierarquizado, em que certas pessoas são sistematicamente mantidas à margem enquanto outras decidem o que conta como conhecimento legítimo e quem merece atenção. É na espera de Eliza que opera o que Bourdieu (2019) descreve como violência simbólica, uma forma de dominação que não precisa de conflito explícito nem de regra escrita para se impor, porque já está incorporada nas práticas cotidianas, nos gestos de quem ignora e na paciência de quem aprende, desde cedo, que esperar faz parte do seu lugar.

Consideramos relevante pontuar que a experiência de Eliza não ocorre de modo isolado, uma vez que ela é parte de um padrão documentado por diversas pesquisas sobre trajetórias de mulheres na Matemática no Brasil. O artigo de Bruna Maria Vieira Gonçalves *et al.* (2022) que compõem o mapeamento de teses e dissertações na área identificou que "o preconceito persistente apresenta-se, muitas vezes, de maneira velada e conduz as mulheres a negarem sua feminilidade para conquistarem respeito e respaldo no exercício da profissão" (Gonçalves *et al.*, 2022, p. 364). Compreendemos assim que a experiência de Eliza não é um caso isolado, mas sintoma de uma cultura acadêmica que ainda opera segundo lógicas masculinistas.

Sobre a dimensão coletiva da resistência, a narrativa de Elza não relata experiências individuais de discriminação, mas oferece uma leitura estrutural sobre como as mudanças acontecem, e quem as protagoniza:

Eu acho que essas mudanças vêm de base. As mulheres começaram a se unir, assumir responsabilidades e enfrentar as dificuldades. Mesmo com filhos e com todas as outras demandas, elas continuam ocupando esses espaços e lutando para mudar algumas coisas dentro da universidade (Elza Salvatori Berquó).

Essa perspectiva de Elza é convergente com uma compreensão que permeia parte da literatura feminista sobre docência no Ensino Superior, que é a ideia de que a transformação

das estruturas de poder não ocorre de forma voluntária ou espontânea, mas é resultado de lutas coletivas, cotidianas e frequentemente invisíveis. A referência à maternidade, "mesmo com filhos e com todas as outras demandas", aponta para uma sobrecarga específica que recai sobre as mulheres e que se torna um elemento a mais de pressão no exercício da carreira acadêmica. Como observam Gonçalves *et al.* (2022), no mapeamento da produção acadêmica brasileira sobre mulheres na Matemática, "observou-se que prevalece no campo da produção científica uma relação de competitividade que assegura aos homens a hegemonia do conhecimento, à medida que inviabiliza a legitimação da mulher cientista" (Gonçalves et al, 2022, p. 364).

A narrativa de Elza corrobora com o argumento de Louro (2014), de que as instituições educativas não somente fabricam os sujeitos como também são representações de gênero (Louro, 2014). Mas se a instituição é produzida por essas representações, ela também pode ser tensionada por elas. A universidade não é apenas o lugar onde se exerce o poder sobre as mulheres, mas também o lugar em que elas constroem formas de resistência, solidariedade e transformação, ainda que sempre em disputa com as estruturas que insistem em mantê-las à margem.

Entre as convergências observadas nas entrevistas, destacamos a consciência de que a presença feminina, quando existe, tende a concentrar-se em áreas mais ligadas ao cuidado pedagógico e à formação de professoras e professores, enquanto os cargos de maior prestígio científico e poder administrativo permanecem masculinizados. Zaíra menciona a coordenadora do curso de Licenciatura e a coordenadora de pesquisa como exceções dentro de uma estrutura que, em sua maioria, é masculina. Esse dado vai ao encontro do que Silveira *et al.* (2023) descrevem como segregação vertical e horizontal. As mulheres acessam o campo da Matemática, mas são sistematicamente canalizadas para as posições de menor poder e prestígio. A segregação horizontal diz respeito à concentração das mulheres em determinadas áreas ou subáreas, enquanto a segregação vertical se refere à dificuldade de ascender dentro da própria hierarquia institucional, ainda que já inseridas no campo. Silveira *et al.* (2023) identificaram exatamente esse fenômeno ao estudar a presença de mulheres na Educação Matemática, concluindo que as relações desiguais de gênero não apenas restringem a entrada das mulheres no campo, mas também moldam suas trajetórias dentro dele.

Por fim, o que estas cinco entrevistas semiestruturadas, lidas em conjunto, revelam é que ser mulher na área de Matemática no Ensino Superior ainda significa, em alguma medida, habitar um espaço onde a presença feminina é ao mesmo tempo necessária, valorizada em discurso e sistematicamente limitada na prática. Essa dinâmica evidencia que o reconhecimento profissional e a relação institucional com essas docentes ainda são mediados por barreiras

invisíveis, onde a validação formal muitas vezes não se traduz em um suporte estrutural efetivo, perpetuando disparidades no cotidiano acadêmico.

4.2.5 A sala de aula como espaço de vida: práticas pedagógicas sob o olhar das docentes

Corroboramos com Louro (2014) que os espaços educativos não são neutros, pois produzem sujeitos e ensinam muito além dos conteúdos formais. E neste contexto, considerando que as relações de gênero atravessam as estruturas institucionais, as expectativas sociais e as interações rotineiras no ambiente acadêmico, a sala de aula no Ensino Superior é, então, um espaço de encontros, tensões, negociações e afetos, ocupada por marcadores sociais que atravessam tanto quem ensina quanto quem aprende.

A partir das narrativas das docentes, cabe destacar que todas reconhecem a sala de aula muito mais do que um espaço de compartilhamento de conteúdos matemáticos. Como defendem Godoy e Santos (2017, p. 287), o currículo de Matemática deve ser compreendido a partir de uma epistemologia que favoreça "as emergências discursivas que são possíveis a partir da articulação entre o saber escolar matemático, a cultura e algumas ideias do campo do currículo, tais como poder, resistência e política". Concordamos então, que pensar a sala de aula é pensar o currículo em sua dimensão viva, construída e reconstruída no encontro entre pessoas que não chegam até ela isentos de suas histórias. Maria Laura traz sua percepção ao relatar:

Eu acho que hoje tem alunos tanto meninos quanto meninas que têm muito interesse e buscam aprendizado. Eu vejo em ambos alguns bem determinados e motivados e outros que não têm interesse nenhum. Eu vejo assim: o que tá fazendo aqui né... mexendo no celular o tempo inteiro, fone de ouvido na sala de aula, e a pessoa não quer saber de nada. Então eu não vejo que o sexo influencia (Maria Laura Mouzinho Leite Lopes).

A divergência contida na narrativa de Maria Laura nos faz refletir em que medida a sala de aula é também um espaço de responsabilidade política. A Matemática que se ensina sem perguntar quem a ensina, para quem, em que condições e com quais consequências, é uma Matemática que naturaliza o mundo em vez de problematizá-lo. As questões de gênero, a crise climática, o racismo, as desigualdades de classe, tudo isso não está fora da Matemática, está dentro dela, inscrito nas escolhas curriculares, nos exemplos dos livros didáticos, nos corpos que ocupam ou não as cadeiras dos departamentos. É essa compreensão que Valerio (2021) ressaltava ao argumentar que a Matemática é democrática porque "baseia-se em um sistema partilhado de regras continuamente negociáveis e continuamente verificáveis" (Valerio, 2021, p. 58), o que significa que a Matemática deveria ser compreendida a partir desse lugar

democrático em que ela própria é produzida e que, a partir disso, poderíamos aprender com ela sobre democracia e sistemas de poder.

Além disso, ao dizer que não reconhece a influência do sexo no interesse das alunas e dos alunos, Maria Laura mobiliza a categoria sexo e não a de gênero, para pensar as diferenças na sala de aula. Como argumenta Scott (1995), o termo gênero foi pensado pelas feministas para rejeitar as explicações biológicas que atribuem a variáveis naturais aquilo que é, na verdade, produto de construções culturais e de relações de poder. Sexo diz respeito às características anatômicas e biológicas dos corpos, e o gênero diz respeito à organização social, histórica e discursiva das diferenças percebidas entre esses corpos, e é nessa organização que se inscrevem as desigualdades que nossa pesquisa aborda.

A afirmação de Maria Laura diverge da de Eliza, evidenciando que a percepção do gênero como variável depende, muitas vezes, do quanto o corpo da docente é desafiado pelas estruturas institucionais. Eliza relata ter sido testada por turmas majoritariamente masculinas em disciplinas de Álgebra e Cálculo quando relata:

Eu já senti às vezes me testando né, pra ver. Principalmente quando eu ministrava as disciplinas na área de matemática. álgebra, cálculo, tinha uma turma com cerca de 80 alunos, quase todos homens. No começo eles testavam muito. Um aluno sentava no fundo com o livro aberto tentando me desafiar. Depois eles percebiam que não ia rolar e a relação ficava mais tranquila (Eliza Maria Ferreira Veras da Silva).

Eliza reconhece a sala de aula como um espaço de disputa e de negociação, mas a divergência reside na sensibilidade para identificar como esse olhar é atravessado pelas relações de poder e de gênero. O aluno posicionado ao fundo da sala com o livro aberto, não está apenas checando se a professora sabe o conteúdo, mas está exercendo o que Silveira *et al.* (2023) identificaram como exigência de uma prova adicional de legitimidade, uma prática que recai sistematicamente sobre mulheres no campo acadêmico da Matemática e que os colegas homens raramente precisam enfrentar.

Precisamos evidenciar também que o teste de autoridade vivenciado por Eliza não pode ser compreendido apenas como uma exigência imposta às mulheres de modo geral, mas como uma experiência intensificada pelo cruzamento entre gênero e raça. Carneiro (2003) lembra que “as mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido” (Carneiro, 2003, p. 49), o que nos convida a olhar para a cena da sala de aula, o aluno que abre o livro no fundo para desafiá-la, como uma repetição atualizada de uma desconfiança que historicamente recaiu, com mais força, sobre a capacidade intelectual das mulheres negras.

Collins (2019) também nos ajuda a nomear esse mecanismo como parte de um repertório de imagens de controle que associam corpos negros a lugares de menor autoridade epistêmica, imagens que precisam ser desmontadas, aula após aula, por professoras como Eliza. Em sua narrativa, Zaíra observa algo antes problematizado:

Então, assim, é muito interessante porque a gente acaba percebendo que as meninas nesses ambientes onde elas já são a minoria acabam já aprendendo que elas precisam se esforçar, e elas são muito mais dedicadas e elas são muito mais organizadas. Então assim, a sociedade acaba cobrando que a menina, já desde a adolescência [...] se desenvolva de uma forma diferente (Zaíra da Cunha Melo Varizo).

Ao dizer que a sociedade cobra das meninas que se desenvolvam de uma forma diferente, Zaíra está nomeando um processo de produção de sujeitos generificados que ocorre muito antes da chegada desses corpos à universidade. Esse processo é o que Louro (2014) denomina de pedagogias do gênero. Para a autora, pedagogias do gênero são práticas cotidianas que operam na família, na escola, na mídia e nas relações de pares, constituindo modos de ser mulher e modos de ser homem que são internalizados como naturais, mas que são, em sua essência, históricos e políticos.

Elza narra sobre duas estudantes que, embora tenham escolhido o curso de Matemática, que precisariam interromper a graduação por falta de rede de apoio institucional e pessoal:

Eu tive duas alunas que me disseram que preferiram desistir da disciplina porque tinham filhos e não conseguiam acompanhar as atividades do curso. Elas disseram que não conseguiam vir aos atendimentos nem estudar como precisavam (Elza Salvatori Berquó).

Pelo relato de Elza, compreendemos que a sala de aula deixa de ser um espaço de vida para se tornar um espaço de exclusão, onde as demandas da vida privada, historicamente atribuídas às mulheres, colidem com a rigidez institucional do Ensino Superior. De acordo com Iaconelli (2023, p. 36), é “o discurso materialista em teorias e interpretações psicanalíticas que imputam à mulher poderes inigualáveis no cuidado com a prole”. Essa é a face estrutural da desigualdade de gênero no Ensino Superior que atribui às mulheres a responsabilidade primária pelo cuidado, sejam de filhas e filhos, de idosas ou idosos, de lares, e que, ao mesmo tempo, organiza a vida acadêmica segundo um modelo de disponibilidade integral que ignora essas responsabilidades.

A situação narrada por Elza revela, portanto, que a sala de aula não existe separada da vida. E que a vida das mulheres, especialmente das mulheres estudantes e professoras, é atravessada por demandas que o currículo oficial não reconhece. Diante disso, torna-se urgente deslocar o olhar do esforço individual e responsabilizar a própria instituição. Afinal, mais do

que formular políticas de inclusão ou celebrar as ações que ampliam o acesso à universidade, as instituições precisam assumir o compromisso real de garantir as condições para que essas mulheres permaneçam nos cursos e concluam suas trajetórias. Nas universidades públicas, as professoras enfrentam uma cobrança institucional multifacetada e muitas vezes esmagadora, sendo exigidas ao extremo na articulação entre pesquisa, ensino, extensão e gestão administrativa, um tripé que se desdobra em quatro frentes de atuação e que ignora, por completo, as especificidades e os tempos do cotidiano feminino.

A desistência das duas estudantes mencionadas por Elza não pode ser compreendida apenas como efeito da maternidade em si, mas como resultado do cruzamento entre maternidade e condição de classe. Carpes *et al.* (2022) demonstram que o impacto da parentalidade sobre a carreira acadêmica e sobre a permanência estudantil não é o mesmo para todas as famílias, pois depende diretamente do acesso a creches, a redes de apoio remuneradas ou familiares, e a recursos financeiros que permitam contratar cuidado quando a instituição não o oferece. Silva e Souza (2024) reforçam esse argumento ao evidenciarem que as redes de apoio que sustentam a permanência de mães universitárias dependem, em grande medida, da disponibilidade de outras mulheres, quase sempre em condições de trabalho menos favorecidas.

Para as estudantes de Elza, sem redes de apoio e sem condições de pagar pelos trabalhos de cuidado infantil, a Matemática deixou de ser possível não por falta de interesse ou de capacidade, mas porque a instituição nunca considerou, em sua organização do tempo e do espaço, que ali também havia mães que precisavam estudar.

Em sua narrativa, Marília compartilha uma descoberta:

Uma coisa que eu tive que aprender foi a diferença entre sexo e gênero. Porque quando eu dava exemplo em estatística eu falava masculino e feminino, e hoje existem outras formas de classificação. Então eu tive que aprender para poder falar corretamente dentro de sala de aula (Marília Chaves Peixoto).

O relato de Marília retrata o movimento da disposição de aprender com as transformações do próprio campo social, incluindo as transformações nas categorias com as quais a Matemática opera. Esse exercício de abertura nos lembra que, assim como o gênero é uma construção social, as concepções e os papéis atrelados a ele também o são, transformando-se ao longo do tempo. Essa compreensão nos convoca a repensar, de forma urgente, os espaços da escola e os caminhos da formação docente. Trata-se de um convite para nos reeducarmos coletivamente, desnaturalizando as hierarquias que hoje nos são impostas socialmente e abrindo caminhos para uma prática pedagógica que dialogue com a igualdade e com a pluralidade das vivências.

Quando Marília menciona que passou a compreender a diferença entre sexo e gênero, ela não está falando apenas de um ajuste de termos, mas de uma revisão de sua prática pedagógica, de seus exemplos, de sua linguagem. Essa disposição reflexiva dialoga com o que Valle e Maria Luiza Rocha Bueno (2024, p. 3) defendem ao trazerem a compreensão de que os currículos não são apenas prescrições a serem cumpridas, mas "práticas emancipatórias" que emergem da autoria docente, do reconhecimento das diferenças culturais e da disposição de rever o que se acredita saber.

Enquanto Maria Laura e Marília focam em aspectos de linguagem, Eliza e Elza lidam com as marcas de exclusão institucional. Mesmo diante de testes de autoridade ou do choque com as barreiras da maternidade, elas buscam caminhos para manter a sala de aula como um espaço pedagógico viável. Durante a entrevista, notamos um tom de empatia profunda na fala de Elza, ao descrever o sofrimento das alunas mães. Essa conexão humana é o que diferencia uma prática pedagógica meramente técnica de uma prática que reconhece o outro como sujeito de direitos.

Para hooks (2017), a educação deve ser uma prática da liberdade, na qual os alunos são encorajados a questionar, desafiar o status quo e se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e na sociedade, o que exige reconhecer e combater o preconceito e a opressão nas instituições educacionais, valorizando todas as identidades e experiências. A autora evidencia que:

[...] a academia não é o paraíso, mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (hooks, 2017, p. 273)

As convergências entre as docentes apontam para uma luta comum por reconhecimento, enquanto as divergências mostram as múltiplas formas de lidar com o poder institucional e as barreiras de gênero. De forma complementar, a análise dos dados desta seção aponta para a necessidade urgente de que a formação de professoras e professores de Matemática, incorpore as discussões sobre gênero, poder e currículo.

O que as cinco narrativas revelam é que a sala de aula não é apenas o lugar de construção de conteúdos científicos, mas espaço onde se produzem subjetividades, se reforçam ou se tensionam hierarquias, em que se decide, ainda que silenciosamente, quem pertence e quem está de passagem. Nesse sentido, concordamos com Valerio (2021) na afirmação de que

Matemática que se ensina sem se perguntar quem a ensina, para quem e em que condições abdica de seu próprio potencial democrático.

4.2.6 A jornada equilibrada (ou em desequilíbrio): Relações de cuidado e os dilemas entre vida pessoal e profissional

Entendemos que o ato de narrar a própria história e através dela abordar os equilíbrios e desequilíbrios das jornadas profissional e profissional possibilita que essas mulheres rompam com o silenciamento histórico imposto às figuras femininas nas ciências exatas, transformando vivências individuais em manifestações políticas e sociais que questionam a estrutura do Ensino Superior no Triângulo Mineiro.

Os relatos das cinco docentes entrevistadas abordam o peso de conciliar a carreira acadêmica em Matemática com as responsabilidades do cuidado doméstico e familiar. O que surge em meio às falas não é apenas o cansaço físico, embora ele seja nomeado explicitamente, mas uma sobrecarga estrutural que a sociedade brasileira insiste em tornar invisível ou, quando visível, em tratar como responsabilidade exclusiva das mulheres (Iaconelli, 2023).

A divisão do trabalho, que historicamente delega às mulheres o cuidado com a esfera privada, manifesta-se no cansaço relatado e na necessidade de uma organização quase militar para dar conta das demandas acadêmicas e domésticas, de acordo com Daniela Leite Jabes (2024). Como bem pontua Jabes (2024), quando trata sobre a carreira científica feminina no Brasil:

Apesar desses avanços, os campos STEM ainda são hostis para as mulheres, especialmente nos segmentos mais remunerados. Embora a participação feminina na produção científica tenha aumentado, persistem desafios relacionados à permanência, promoção e valorização do trabalho das mulheres. Esses desafios refletem-se na divisão sexual do trabalho e na associação histórica das mulheres com características emocionais, o que contribui para a crença em sua inadequação para carreiras científicas (Jabes, 2024, p. 259).

Sobre sua realidade, Zaíra descreve:

A gente organiza tudo pela semana. Eu já sei que na segunda-feira a rotina vai ser de um jeito, na terça é o dia que eu corrijo provas, preparo aula. Então tudo precisa estar organizado na planilha semanal para dar conta de tudo. É cansativo, é bem cansativo. Mas eu acredito que não seja diferente pra nenhuma. Mãe e professora né... Indo nesse sentido existe uma sobrecarga aí que é invisível. Cara, eu acho que... nem acho... nem chega mais ser invisível. Acho que já salta os olhos (Zaíra da Cunha Melo Varizo).

A observação final na narrativa de Zaíra carrega uma consciência crítica sobre o que

historicamente tem sido naturalizado como responsabilidade feminina (Hirata; Kergoat, 2007). Essa naturalização, profundamente enraizada na divisão generificada do trabalho, não desaparece quando as mulheres ingressam em espaços de alta qualificação acadêmica, mas se reconfigura, muitas vezes de forma ainda mais silenciosa, em que a meritocracia impera como discurso de fortalecimento do *status quo*.

A maternidade surge como ponto de convergência entre 4 docentes. Para Marília e Elza, o equilíbrio entre a vida acadêmica e o cuidado com os filhos é uma negociação constante de limites. Elza conta: “Então, realmente é uma tensão muito grande. Percebo que nessa questão de ser mãe e trabalhar, essa tensão fica escondida, não falo para ninguém, né? Salvo agora que você está me perguntando”. E Marília afirma:

Depois das cinco da tarde eu sou só mãe. Eu tenho três crianças, eu tenho que dar almoço, dar janta, organizar a casa, cuidar das tarefas. Então muitas vezes eu não posso participar de reuniões ou eventos porque eu preciso estar com meus filhos [...] Eu ainda bato na tecla da questão materna, que eu acho que é uma das coisas que mais pega hoje. Porque quando você tá num cargo de gestão, num cargo de representatividade, você tem que viajar mais, você tem que ter mais horas de reuniões, você tem que se deslocar mais (Marília Chaves Peixoto).

Compreendemos através da narrativa de Marília que o corte às 17 horas funciona como uma fronteira simbólica que demarca dois mundos que, na prática, nunca se separam completamente. Pesquisas evidenciam como a maternidade e a carreira acadêmica entram em tensão permanente para as mulheres (Almeida D.; Almeida S.; Amorim, 2021), sobretudo em áreas como a Matemática, onde o perfil de docente ainda é hegemonicamente associado ao masculino.

Ainda sobre a narrativa de Marília, a docente aponta que a ascensão na carreira acadêmica exige uma disponibilidade de tempo que muitas vezes é incompatível com as demandas da vida familiar: "Porque quando você tá num cargo de gestão, num cargo de representatividade, você tem que viajar mais, você tem que ter mais horas de reuniões, você tem que se deslocar mais" (Marília Chaves Peixoto).

Por outro lado, as divergências surgem nas estratégias de adaptação e nos contextos familiares específicos. Enquanto Marília estabelece um horário rígido de encerramento, Elza compartilha os desafios de uma adaptação recente como mãe solo de duas crianças:

Eu sou mãe solo de duas meninas que adotei. Estamos juntas há um ano e três meses. Foram seis meses de licença maternidade e depois que voltei ao trabalho ainda estou tentando me adaptar à rotina. Tenho que organizar médico, escola, psicólogo e ainda preparar minhas aulas e orientar alunos (Elza Salvatori Berquó).

A experiência de Elza com a adoção e a maternidade solo introduz nuances de resiliência que diferem da estrutura de apoio possivelmente presente em outros arranjos familiares, destacando a importância de políticas institucionais que contemplem essas especificidades. A licença-maternidade, embora legalmente garantida, não resolve as complexidades ligadas ao retorno ao trabalho, especialmente quando se é a única responsável por crianças ainda pequenas. Elza diverge com as outras três entrevistadas que também são mães no que diz respeito ao tipo específico de configuração familiar que vivencia, o que amplia as situações em que as instituições de Ensino Superior precisam considerar em suas políticas de acolhimento às mães docentes.

Maria Laura relata:

Você imagina trabalhar três turnos, sou dona de casa, sou viúva, sou pai e mãe dos meus filhos. Final de semana a gente não tem tempo pra descansar, tem que lavar roupa, organizar a casa, fazer mercado. A gente não para [...] é complicado ser mãe, ser dona de casa, trabalhar fora... a gente estudar, e a gente aguenta né. A gente leva tanto ferro na vida, e a gente tá firme e forte. Eu acho que a gente tem uma sobrecarga muito grande e a gente consegue né. Chega a noite a gente tá exausta, mas no dia seguinte a gente levanta, ergue a cabeça e começa de novo (Maria Laura Mouzinho Leite Lopes).

Maria Laura nos alerta para o custo físico e emocional da força que é exigida das mulheres para sobreviverem em espaços tradicionalmente masculinizados. Segundo José Raimundo da Silva Júnior, Fernando da Silva Cardoso e Mário de Faria Carvalho (2023), essa masculinização do ambiente da Matemática não é apenas numérica, mas simbólica, afetando a forma como o trabalho docente feminino é percebido. Os autores identificam, a partir de narrativas de estudantes da Licenciatura em Matemática da Universidade de Pernambuco, que o trabalho docente de mulheres é sistematicamente desvalorizado nesse campo, enquanto a prática masculina é percebida como mais rigorosa e completa, situando professoras "em uma zona de menor rigor e valor científico" (Silva Júnior; Cardoso; Carvalho, 2023, p. 10). Os próprios docentes, ao afirmarem publicamente que é difícil existir doutoras em Matemática pura, produzem nos corpos das estudantes uma antecipação da exclusão, levando-as a duvidar da própria capacidade antes mesmo de qualquer experiência concreta de fracasso. A insegurança, portanto, é um efeito produzido por estruturas de poder que organizam o campo do saber a partir de marcadores de gênero.

Em relação à experiência de Eliza, compreendemos que ser mulher na área de Matemática já é um desafio de representatividade, mas ser uma mulher negra em um ambiente predominantemente branco e conservador impõe barreiras adicionais de classe e raça (Nascimento; Souza; Paula, 2023). Eliza relata situações de racismo estrutural que ultrapassam

os muros da universidade, como quando é confundida com uma prestadora de serviço em seu próprio prédio:

[...] era só trocar o porteiro. Só talvez eu sou a única mulher negra, e foi uma opção que a gente fez, a gente foi parar em um reduto bolsonarista. Mas quando a gente vem pra cá e faz essa opção, a gente não sabia se a cidade era violenta, enfim. Mas eu às vezes eu levo numa boa, né... porque eu lembro que eu chegava lá no portão aí a pessoa dizia: qual casa você vai trabalhar? Né, eu falei não... então, sou eu a moradora. Ah, é a moradora? Então desculpa etc... Enfim né. E aí eu disse: olha vocês precisam olhar pras pessoas que trabalham aqui e conversar, fazer reunião com o síndico. Mas é importante nesse sentido né? [...] mas resolve eu falar com o meu síndico, e o meu síndico, a partir disso, pensar em medidas pra mitigar isso. Mas não. Eu disse: Mas o que você fez? Não esculachou o porteiro, né? Porque ele é tão vítima desse processo quanto eu (Eliza Maria Ferreira Veras da Silva).

A sensibilidade de Eliza ao lidar com o porteiro, reconhecendo-o também como vítima do processo de exclusão, demonstra uma consciência crítica. Ao questionar sobre como o síndico trataria o trabalhador diante da reclamação sobre o modo como foi tratada, reconhece que o porteiro é também vítima neste sistema de opressão capitalista. Nascimento, Souza e Paula (2023), ao analisarem episódios de racismo recreativo vividos por adolescentes negras na escola, mostram que os corpos negros transitam sobrecarregados de preconceções, discriminação e opressões desde a infância, lidos socialmente a partir do cruzamento entre raça e gênero antes mesmo que qualquer palavra seja dita. O que muda, quando essas meninas crescem e tornam-se professoras, pesquisadoras, profissionais, não é o olhar que recebem, mas o espaço onde esse olhar as alcança. As marcas descritas pelas adolescentes e as vivenciadas por Eliza pertencem ao mesmo ciclo de exclusão, que usa o corpo negro como território de dominação.

Concordamos que existe a necessidade de repensar a estrutura da Formação em Matemática no Brasil, integrando as questões de gênero como parte constitutiva da formação docente e da prática em sala de aula (Bento *et al.*, 2023). A ciência não é neutra, e as narrativas aqui analisadas demonstram que os corpos que produzem Matemática sentem o peso das expectativas sociais e dos estereótipos que ainda tentam limitar o potencial feminino.

As relações de cuidado que estruturam o cotidiano de muitas mulheres não desaparecem quando elas cruzam a porta de uma sala de aula ou de um laboratório, mas se acumulam. A professora que precisa ser mais rigorosa para ser levada a sério é, muitas vezes, a mesma pessoa que, ao chegar em casa, assume sozinha, ou de forma desproporcional, as responsabilidades domésticas, o cuidado com filhos, com pais, com a casa. A estudante que duvida de si no corredor da faculdade carrega também o peso de uma formação que nunca a viu como

protagonista natural daquele campo.

Esse desequilíbrio é o reflexo, na escala da vida privada, das mesmas estruturas que organizam o espaço público do conhecimento. E é precisamente por isso que a discussão sobre gênero na formação na área da Matemática não pode se encerrar nos muros da universidade, mas precisa alcançar as escolhas que as mulheres são ou não são livres para fazer, os tempos que lhes são ou não são dados, os sonhos que persistem apesar do cansaço.

4.2.7 Reflexões das docentes sobre mudanças institucionais

Nesta seção, buscamos discutir sobre as mudanças institucionais após as reflexões levantadas nas entrevistas semiestruturadas. Como pontua Samara Pereira de Sousa (2021), a sub-representação feminina nas ciências exatas não decorre de aptidões naturais distintas entre os sexos, mas é resultado de processos históricos de exclusão, socialização diferenciada e ausência de políticas afirmativas consistentes. A presença feminina na área de Matemática não é um fenômeno recente, mas seu reconhecimento institucional e social permanece marcado por apagamentos históricos e resistências. Um dos eixos de convergência mais expressivos entre as entrevistadas neste tópico que aborda mudanças institucionais é a percepção de que a entrada e a permanência das mulheres na Matemática depende, em grande medida, de processos de identificação com figuras femininas de referência. Esse tema está presente, de formas diversas, nos depoimentos de Zaíra e Marília, pois elas destacam o papel da representatividade no processo de construção de identidades das estudantes.

Uma convergência entre as docentes é a defesa da representatividade. Nesse sentido, Zaíra enfatiza:

Eu acho que o incentivo já desde a educação básica pra meninas em áreas de exatas [...] pra elas sentirem que é que é possível e que é interessante estar na área de exatas elas precisam ter pessoas também né que mulheres que sigam [...] eu acho que o nosso papel hoje é muito importante né pra lidar com essas meninas (Zaíra da Cunha Melo Varizo).

Em sua narrativa Zaíra desloca o foco da mudança institucional para a dimensão relacional e pedagógica, e isso acontece pois ela reconhece que as estruturas mudam mais devagar do que as pessoas, e que, enquanto isso, quem sustenta as meninas na área são as mulheres que já estão nessa área. Concordamos com Souza e Fonseca (2024) com relação à afirmação de que as práticas sociais constroem e reconstroem continuamente as identidades de gênero, e são essas práticas, não apenas as políticas formais, que determinam quem se sente autorizada(o) a aprender Matemática.

Marília corrobora com essa visão:

A gente precisa continuar gerando sensação de pertencimento. A gente precisa mostrar pra elas ainda que olha vocês podem seguir vocês podem almejar casar ter filhos e ser Matemáticas vocês podem almejar não casar não ter filhos e ser Matemáticas então a partir do momento em que mais pessoas participam e você traz ali a diversidade que é de cada um né você vai começar a atingir mais mais meninas porque cada uma vai ter um jeito de pensar (Marília Chaves Peixoto).

A fala de Marília é notável por sua dimensão inclusiva, pois ela recusa a ideia de um modelo único de feminilidade compatível com a carreira científica. Ao reconhecer que as mulheres podem ou não ser mães, podem ou não constituir família nos moldes tradicionais, Marília aponta para a necessidade de uma representatividade plural, que acolha a multiplicidade de modos de existir das mulheres reais. Essa perspectiva dialoga com o pensamento de hooks (2018), para quem a representação não é um fim em si mesma, mas um meio de ampliar o horizonte do possível para sujeitos historicamente marginalizados.

Nesse sentido, quando falamos em mulheres na Matemática, não podemos desconsiderar as diferenças que existem dentro dessa categoria, tratando como universal uma experiência que é, na prática, atravessada por raça, sexualidade, classe e identidade de gênero. Guse, Esquincalha e Silva (2023) alertam para a necessidade de uma formação docente comprometida com a justiça social, que reconheça que uma mulher negra, uma mulher trans ou uma professora LGBTI+ não enfrentam apenas o sexismo, mas também camadas sobrepostas de exclusão que se retroalimentam e que, no espaço da Matemática acadêmica, raramente são nomeadas. Nos perguntar quantas professoras negras ou quantas professoras trans tivemos ao longo da vida escolar não é uma questão retórica, mas um modo de tornar visível o que a suposta neutralidade da ciência insiste em silenciar.

Záira também aponta, em sua narrativa, a necessidade de visibilizar trajetórias femininas, e a fala de Marília faz relação direta com as discussões sobre a formação de professores de Matemática no Brasil. Matos, Giraldo e Quintaneiro (2023) têm problematizado os apagamentos históricos que moldam a disciplina, sugerindo que a mudança institucional precisa passar por uma escuta atenta aos sujeitos marginalizados, "considerando uma ressonância dos gritos contracoloniais sobre apagamentos de gênero, de corpos e de seres em diferentes práticas matemáticas na academia e na escola" (Matos; Giraldo; Quintaneiro, 2023, p. 2).

Notamos convergência nas narrativas de Záira e Marília no que diz respeito à representatividade, mas a análise comparativa das entrevistas revela também importantes divergências de ênfase sobre os obstáculos que mais pesam na trajetória das mulheres na área

da Matemática. Enquanto Zaíra e Marília centralizam suas reflexões na dimensão simbólica e identitária do problema, a crença das meninas em si mesmas, a visibilidade de modelos femininos, Elza trata das condições materiais e estruturais que dificultam ou impedem a participação feminina, especialmente de mulheres trabalhadoras e mães:

Nossa... são atitudes que eu vejo, que foram de base né. A gente percebe que há um movimento de base das mulheres em se unir e assumir certas posturas né, e certas cargas dentro da Universidade, mesmo com a dificuldade de filhos e tudo mais mesmo assim a gente tá na luta [...] quem trabalha à noite não tem escola para deixar os filhos. Falta política pública que ajude as mães que trabalham nesse horário (Elza Salvatori Berquó).

Elza reconhece a importância de um movimento de organização e fortalecimento de mulheres que não dependa de autorização institucional para existir. Essa ideia é coerente com o que Rios, Perez e Ricoldi (2018) identificaram como a marca de uma nova geração de ativismo que constrói a mudança a partir das experiências concretas e compartilhadas, sem aguardar que as estruturas se reorganizem por iniciativa própria.

Contudo, essa busca por autonomia e distanciamento do Estado tensiona com as próprias armadilhas da racionalidade contemporânea. Conforme apontam Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 16-17):

O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da 'modernidade'. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade.

Notamos que Elza é a mais direta ao nomear o que falta em termos de política pública ao se referir a espaços para as crianças durante o período noturno. Ela é mãe solo de duas crianças adotadas e trabalha no período da noite, na universidade. O problema levantado por ela com relação às instituições de educação infantil e fundamental que não funcionam no período noturno é a manifestação mais concreta do que Carpes, Staniscuaski, Oliveira e Soletti (2022) documentaram em escala nacional com relação ao sistema acadêmico, que foi projetado para pessoas sem responsabilidades de cuidado.

Eliza, que não é mãe, fala de suas vivências como docente de estudantes mães:

Eu tenho uma aluna aqui que queria saber alguma coisa. Eu falei claro fique à vontade. O meu filho vai ser problema. Aí opa. Eu falei não seu filho é motivação. Não é problema. Seu filho não é problema [...] Essas meninas que são mães muitas vezes né elas vivem muito pedindo licença pra gente a

professora [...] Pedindo desculpa. Como se nossa como assim ela apareceu [...] Não pode ser aí eu tenho uma aluna agora [...] às vezes eu percebo muito para essas meninas que são mães muitas vezes né elas vivem muito pedindo licença (Eliza Maria Ferreira Veras da Silva).

Eliza, em sua narrativa, recusa que a maternidade seja tratada como uma situação que justifique o afastamento ou ausência das estudantes. Ao mesmo tempo, ela é quem observa que essas mesmas estudantes chegam às orientações pedindo desculpas pela presença do bebê, vivendo sempre se desculpando pela sobrecarga que a maternidade lhes impõe. O que Eliza nomeia como mudança necessária é uma mudança de cultura, é o fim da pedagogia da desculpa que as mães precisam performar para se manter no espaço acadêmico. Como argumentam Souza e Fonseca (2024), as práticas que masculinizam e feminilizam sujeitos operam exatamente nesses gestos cotidianos, e a estudante que pede desculpas pelo filho está internalizando um código que a universidade nunca escreveu explicitamente, mas que opera com eficácia.

A narrativa de Maria Laura aborda mais especificamente mudanças institucionais:

[...] proporcionar algum tipo de palestras eventos né que haja essa abertura né pra gente conversar pra gente falar né pra ouvir né pra conhecer eu acho que seria importante. [...] não seria importante né assim eu não tenho filhos pequenos mas pra professores teriam ter creches né pra auxiliar as mães a trabalharem (Maria Laura Mouzinho Leite Lopes).

De acordo com Maria Laura, a universidade onde ela atua nunca realizou um evento sobre equidade de gênero. Entendemos que essa realidade vai ao encontro com o que Mendes, Reis e Esquincalha (2022) nomeiam como a resistência estrutural ao reconhecimento de que a Matemática tem responsabilidades sociais. Resistência essa que, quando institucionalizada, se manifesta precisamente como ausência de agenda, de espaço, de linguagem compartilhada para nomear o problema. A narrativa de Maria Laura converge com a de Elza no sentido do apoio institucional para mães de crianças, mesmo que os filhos de Maria Laura já sejam maiores de 18 anos.

Entendemos que as convergências revelam que as cinco entrevistadas, apesar de suas diferentes estratégias de enfrentamento às desigualdades de gênero, compartilham a consciência de que sua presença na Matemática é, por si só, um ato de resistência. A concordância entre Zaíra e Maria Laura sobre a necessidade de formação sólida mostra que a competência, ainda que em sua forma mais tecnicista, continua sendo usada como ferramenta de legitimação em um campo historicamente masculino.

Saber mais, demonstrar mais e provar mais são respostas aprendidas num ambiente que raramente oferece o benefício da dúvida a quem não se encaixa no perfil esperado. Valerio

(2021) nos ajuda a nomear o que está em jogo nesse processo ao lembrar que a Matemática não é neutra nem apartada das relações humanas. Ela é, por si só, política. De acordo com a autora, o exercício matemático guarda uma dimensão ética que extrapola o cálculo. Trata-se de uma ciência das relações entre as coisas, não das coisas em si, e são exatamente essas relações que definem quem pode ocupar determinados espaços e quem precisa, a cada dia, conquistá-los.

Fechar os olhos para essa dimensão política é uma das formas mais efetivas de perpetuá-la. E é por isso que as reflexões das docentes sobre mudanças institucionais, mesmo quando cautelosas, mesmo quando marcadas pelo cansaço de quem já esperou demais, apontam para a urgência de transformar as condições estruturais que tornam a permanência tão mais difícil do que deveria ser. Não basta abrir a porta se o ambiente dentro dela continua organizado para que algumas pessoas se sintam em casa e outras precisem se provar a cada reunião, a cada publicação, a cada aula. As mudanças que as docentes apontaram são disputas por uma Matemática que reconheça os corpos que a produzem, as histórias que carregam e o quanto essas histórias também fazem parte do que significa pensar, ensinar e existir nesse campo.

5 TECENDO CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS VIVÊNCIAS DE MULHERES DOCENTES DA ÁREA DA MATEMÁTICA

A sororidade feminista está fundamentada no comprometimento compartilhado de lutar contra a injustiça patriarcal, não importa a forma que a injustiça toma (hooks, 2018)¹⁸

Chegamos até aqui carregando as narrativas de mulheres que aceitaram sentar conosco e narrar, com generosidade e coragem, o que significa construir uma trajetória docente em Matemática num país onde esse caminho ainda é atravessado por tantas resistências. São essas vozes que orientam este capítulo, e é a elas que retornamos agora, não para encerrar uma conversa, mas para reunir o que ela nos ensinou.

Nas considerações que seguem, buscamos, primeiro, dar sentido ao conjunto do que as narrativas revelaram: os padrões que se repetem, as tensões que persistem, as frestas por onde a mudança já começa a entrar. Esse sentido, no entanto, não emergiu de uma leitura única e homogênea das narrativas. Ao longo da análise, fomos percebendo que gênero, sozinho, não dava conta de explicar as diferenças nos caminhos percorridos por essas mulheres. O território de onde vinham, sua raça, sua origem de classe atravessavam e, muitas vezes, agravavam as barreiras que enfrentaram para construir uma trajetória docente em Matemática. Por isso, optamos por olhar as narrativas também por meio dessa lente interseccional, atentas a como esses marcadores sociais se cruzam e se reforçam mutuamente, em vez de operarem de forma isolada.

Em seguida, procuramos situar o que esta pesquisa pode oferecer ao campo mais amplo dos estudos de gênero e da Educação Matemática, não como resposta definitiva, mas como contribuição a um debate que precisa crescer, diversificar-se e ganhar mais espaço nas universidades brasileiras. Por fim, apontamos alguns caminhos, tanto os que nos parecem urgentes para a construção de uma docência universitária mais equânime, quanto as perguntas que ficaram abertas e que nos convidam a seguir investigando.

Compreendemos que o que uma pesquisa encontra nunca é tudo o que existe, mas sim o que foi possível ver, a partir do lugar em que estávamos, com as ferramentas que tínhamos e ao lado das mulheres que concordaram em participar conosco. É com essa consciência que avançamos.

5.1 O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DAS DOCENTES

¹⁸ hooks, bell. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, p. 23, 2018.

Ao chegarmos a este capítulo, sentimos a necessidade de retomar os objetivos que orientaram cada escolha feita ao longo desta investigação. Nossa pergunta de pesquisa — como mulheres docentes da área de Matemática em três instituições de ensino superior de um município do Triângulo Mineiro reconhecem as influências de gênero nas suas carreiras e vivências como docentes? — não nasceu de um interesse abstrato, mas de uma inquietação encarnada, tecida na experiência de quem já sentiu, antes de nomear, o peso de ocupar um espaço que não foi construído para acolhê-la. Essa pergunta orientou nosso olhar para as narrativas das docentes participantes, buscando compreender não apenas o que viveram, mas como reconheceram o gênero como força que atravessa e organiza suas trajetórias.

Os quatro objetivos que estruturaram este estudo nos permitiram aproximar essa pergunta das responsabilidades com a família e das condições de trabalho ao longo da carreira, passando pela percepção sobre desigualdades, representatividade e relações de poder, até chegar ao modo como as próprias instituições do Triângulo Mineiro contribuem, ou deixam de contribuir, para o enfrentamento dessas desigualdades. Cada eixo de análise revelou não uma resposta única, mas a pluralidade de modos pelos quais o gênero opera no cotidiano da docência em Matemática. Em algumas horas como barreira silenciosa, em outras como motivação para a resistência, ou como algo que as próprias docentes ainda estão aprendendo a nomear.

Quando nos propusemos a escutar mulheres docentes na área da Matemática que atuam no Ensino Superior de uma cidade do Triângulo Mineiro, partimos da hipótese de que encontraríamos o cotidiano generificado de quem ocupa um espaço que não foi originalmente pensado para acolhê-las e que, mesmo quando as tolera formalmente, continua produzindo formas sutis de exclusão que raramente aparecem em qualquer relatório institucional.

Ao ouvir as docentes, compreendemos os custos subjetivos de pertencer a um campo que exige, das mulheres, uma prova permanente de legitimidade que nunca é exigida dos homens que se encontram na mesma posição.

Quando fazemos referência às trajetórias das docentes, compreendemos que as trajetórias de chegada à docência universitária dessas mulheres foram, em todos os casos, trajetórias de negociação com estruturas que não as esperavam. Zaíra escolheu a licenciatura não porque era sua primeira opção, mas porque os cursos de engenharias funcionavam no período diurno, e ela precisava trabalhar. Maria Laura se casou, teve filhos, e mediante necessidade financeira, retomou os estudos. Marília descobriu sua identidade de pesquisadora dentro do próprio curso, num processo de autoconhecimento que, em partes, foi possível porque ela teve, ao longo da graduação, uma orientadora que a incentivou. Eliza sobreviveu a um mestrado que ela chama, sem hesitação, de traumático, conduzido por um orientador que

aparecia na hora que queria e deixava sua orientanda sentada na escada aguardando uma reunião que eventualmente não acontecia. Elza exonerou sua efetivação no estado numa manhã de agosto e assumiu o cargo na UFTM na mesma tarde, depois de onze anos na Educação Básica.

Essas trajetórias têm em comum o que Bourdieu (2019) nos descreve como a necessidade de negociar a própria presença num campo cujo *habitus* dominante foi construído a partir de referenciais masculinos, brancos e eurocêntricos. O que Souza e Fonseca (2024) nomeariam como a produção discursiva de uma realidade que reserva à Matemática o território do masculino e deixa às mulheres o peso de justificar por que estão lá.

A segunda parte das entrevistas tratou das discriminações de gênero, e percebemos que, com exceção do episódio protagonizado por Eliza, quando um colega lhe disse que ela só tinha coragem de discordar porque o marido, diretor do instituto, a bancava, nenhuma das outras quatro docentes narraram situações de exclusão explícita, com linguagem declarada. O que narraram foi mais silencioso, como por exemplo a invisibilidade de Marília quando está ao lado do marido e o colega direciona toda a conversa a ele, ignorando-a completamente, ou o isolamento de Maria Laura, que prefere não entrar na sala dos professores quando está cheia pois as brincadeiras masculinas a fazem sentir que não pertence àquele espaço. Inclui-se a resistência velada que Elza percebe de um colega de departamento que trata sua condição de pesquisadora da Educação Matemática como algo menor, como se ser mulher e ser da Educação Matemática fossem dois marcadores somados de menor prestígio. Esses episódios encontram sustentação teórica no que Souza e Fonseca (2024) denominam de engenharias escolares, que operam a partir de sutilezas e não por força mas que do mesmo modo violenta mulheres.

Eliza, única mulher negra do seu departamento e do condomínio que reside, narra diferentes formas de preconceito e desprestígio por ser mulher negra. Já Elza revela a dificuldade de ser mãe solo e trabalhar à noite, narrando sobre a cada aula que dá ocorre em meio à preocupação com o cuidado e bem estar de suas filhas. Maria Laura, atualmente viúva, acumula, sem divisão, as responsabilidades domésticas, financeiras e parentais, conciliando-as com uma jornada docente de três turnos. Ao narrar essa condição, demonstra uma serenidade que não indica ausência de sofrimento, mas a internalização gradual de uma sobrecarga imposta por estruturas sociais e de gênero que, ao longo do tempo, se naturalizam como parte inevitável da vida da mulher que trabalha. Como Nascimento, Souza e Paula (2024) demonstraram ao trabalhar com o conceito de corpo-território, os corpos das mulheres, especialmente das mulheres negras, inscrevem nos espaços institucionais uma presença que tensiona fronteiras, confronta expectativas e exige reconhecimento que o campo frequentemente nega.

Quanto à resistência como prática cotidiana por parte dessas docentes, Marília cita o

projeto que leva o título “Pesquise como uma garota” para que meninas da educação básica entrassem na universidade e vissem mulheres conduzindo pesquisas científicas. Já Zaíra participa de programas de mentoria precisamente porque teve, na graduação, uma professora que a olhou e apostou nela, e quer ser para outras o que essa professora foi para ela. Eliza responde quando precisa, discorda quando é necessário e já disse ao colega que sua produção intelectual não depende de nenhuma proteção masculina. Elza participa de um grupo chamado Materna, da universidade em que atua, e defende que a universidade precisa ser capaz de receber as crianças em eventos acadêmicos e outros espaços, porque equidade não pode ser uma condição que exige da mulher que esconda que é mãe.

Além dessas dimensões abordadas, Maria Laura não havia pensado em chamar de discriminação o fato de preferir não estar nos espaços onde se sente sobrando. Zaíra falou pela primeira vez, na entrevista, sobre a invisibilidade da sobrecarga que já não é mais invisível, mas que o campo acadêmico continua ignorando a partir, inclusive, de critérios de avaliação. A estudante de Elza que perguntou se o filho vai ser problema não sabia que estava fazendo uma pergunta política. Como Collins (2019, p. 173) argumenta, quando as mulheres definem a si mesmas, “claramente rejeitam o status de objeto sociológico, o eu que é visto mas que raramente é ouvido, e reivindicam o status de sujeito que tanto define sua própria realidade quanto participa da interpretação dela.”

Outra parte revelada pelas narrativas, que fecha esta seção e abre todas as seguintes, é a da pluralidade das experiências de ser mulher na área de Matemática. Existe a de Zaíra, que veio da escola pública e teve que provar para os estudantes que não esperavam uma professora da área de Matemática que sabia o que estava fazendo. Já a de Marília, que se descobriu pesquisadora dentro do próprio curso e chegou à docência universitária por um caminho relativamente linear, mas que às 17 horas para tudo porque tem três filhos pequenos que precisam dela. A experiência narrada de Eliza, que é a primeira da família a acessar a universidade, mulher negra num departamento inteiramente branco, carrega em cada decisão institucional o peso de uma trajetória que nenhum dos seus colegas precisou fazer. Como Souza e Fonseca (2009, p. 39) reafirmam, o gênero se constrói “em práticas sociais concretas, heterogêneas, plurais, incertas, em processo constante de mutação e que produzem, de diferentes modos, feminilidades e masculinidades”.

O que as narrativas reunidas aqui nos ensinam é que reconhecer a influência de gênero não é um ato simples nem automático, mas um processo que exige linguagem, espaço e escuta, condições que o campo da Matemática raramente oferece de forma generosa.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA OS ESTUDOS DE GÊNERO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Este estudo foi desenvolvido com a consciência de que a pesquisa sobre gênero na Educação Matemática é uma necessidade para qualquer projeto que considere relevante a democratização do acesso ao conhecimento matemático. Ao longo do percurso investigativo, identificamos contribuições que esta pesquisa oferece tanto no campo dos estudos de gênero quanto nas pesquisas em Educação Matemática e em Matemática.

A primeira contribuição é de ordem territorial, já que a maior parte das pesquisas sobre mulheres na Matemática no Brasil que foi incorporada a este referencial está situada em grandes universidades nas regiões sul e sudeste ou discute dados nacionais em geral. Como Fioravante, Robaina e Nabozny (2023) discutem, cerca de 61,3% dos bolsistas de produtividade do CNPq se concentram na região Sudeste, o que evidencia que a produção e o reconhecimento do conhecimento científico são geograficamente desiguais.

A segunda contribuição é metodológica e diz respeito ao uso da entrevista semiestruturada como território narrativo. Adotar a interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica nesta pesquisa foi um posicionamento diante das histórias que nos foram confiadas. Como afirmam Santos (2025) e Collins e Bilge (2020), a interseccionalidade não se define pelo que é, mas pelo que permite fazer: desvelar como raça, gênero, classe e outros marcadores se entrecruzam para produzir formas específicas de existência, exclusão e resistência.

Ao articular a interseccionalidade com a perspectiva narrativa, tal como discutida por Nacarato e Moura (2025), compreendemos que cada história narrada pelas docentes participantes não é apenas uma fonte de dados, mas sim o próprio modo pelo qual uma pessoa se constitui como personagem da sua própria vida. Escutar essas narrativas com lente interseccional significou reconhecer que as tensões vividas por Zaíra, Maria Laura, Eliza, Marília, Elza e Eliza dentro das instituições de ensino superior não são experiências isoladas nem meramente pessoais, mas expressões situadas de estruturas que operam simultaneamente, e que só se tornam visíveis quando nos recusamos a analisá-las de forma fragmentada. É esse comprometimento metodológico com a complexidade das vivências que nos permitiu, ao longo desta pesquisa, transformar o que poderia ser apenas relato em denúncia, e o que poderia ser apenas denúncia em conhecimento comprometido com a transformação.

Ressaltamos também a evidência da tensão entre Matemática Pura e Educação Matemática operando de forma consistente nas três instituições investigadas, a identificação da

maternidade como ponto crucial não apenas na trajetória de formação, como Oliveira e Cavalari (2023) já haviam documentado, mas também na trajetória de progressão de carreira e de ocupação de cargos de gestão, com implicações que os dados nacionais do *Parent in Science* (Carpes *et al.*, 2022) confirmam em escala nacional mas que esta pesquisa documenta em escala local.

Reconhecemos também que, como argumentam Godoy *et al.* (2020), discutir gênero na área de Matemática é, em si, um ato de resistência que desafia a suposta neutralidade do campo. Ao nomearmos como estrutural o que frequentemente é tratado como individual, ao recusar as explicações biologizantes sobre aptidão Matemática feminina e ao insistir que os critérios de avaliação acadêmica que parecem objetivos foram construídos a partir de condições de trabalho acessíveis predominantemente a homens, a pesquisa contribui para ampliar o que é possível questionar dentro do campo da Educação Matemática. Como Silva e Esquincalha (2024, p. 651) demonstraram, as discussões sobre gênero na Matemática ainda "encontram resistências consideráveis no âmbito da Educação Matemática, seja pela associação dessas temáticas a posicionamentos ideológicos, seja pela persistência de uma visão de que a Matemática é um campo neutro e universal, impermeável às questões sociais."

Não poderíamos deixar de citar também a contribuição às próprias participantes e, por extensão, às mulheres que se reconhecerão nessas narrativas, assim como para nós, enquanto pesquisadoras. O que as entrevistas desta pesquisa fizeram, ao criar um espaço onde Eliza pôde nomear o trauma do mestrado, onde Elza pôde falar da tensão psicológica da maternidade solo sem que ninguém respondesse "problema é seu, você escolheu", onde Maria Laura pôde chamar de solidão o que sente todos os dias na sala dos professores, foi produzir, ainda que em escala pequena, o que Collins (2019) chama de autodefinição. E a autodefinição, como a autora nos lembra, é um ato político de resistência às imagens externamente definidas.

5.3 CAMINHOS PARA UMA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA MAIS EQUÂNIME E POSSIBILIDADES PARA NOVOS CAMINHOS INVESTIGATIVOS

As reflexões produzidas pelas docentes participantes sobre o que precisa ser transformado nas instituições onde atuam não derivam de abstrações teóricas, mas de trajetórias marcadas pela negociação permanente de pertencimento em um campo que as inclui formalmente sem, contudo, reconhecê-las de maneira plena.

Acreditamos que o caminho para o combate às desigualdades de gênero é a formação continuada com perspectiva de gênero para todas as pessoas docentes, e não apenas para as

mulheres. Um dos anúncios desta pesquisa é que as desigualdades de gênero no Ensino Superior não se sustentam apenas pela ação de pessoas que agem com intenção discriminatória, mas pelo funcionamento naturalizado de práticas que ninguém questionou pois pareciam parte da normalidade do campo. O colega que ignora a professora e fala apenas com o marido dela não necessariamente nomeia esse comportamento como discriminação, e essa ausência de nomeação é precisamente o que torna o comportamento tão eficaz e tão difícil de contestar. Como Butler (2003, p. 48) argumenta, o gênero "mostra ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância", o que significa que ele se reproduz por repetição, e não por intenção consciente.

Reconhecemos que a criação e fortalecimento de políticas institucionais que identifiquem a dupla e, muitas vezes, tripla jornada das docentes não como algo socialmente instituído, que possibilite que estas docentes sejam amparadas a partir de apoios institucionais. A narrativa de Elza ilustra o que a ausência de políticas institucionais significa na prática: trabalhar à noite sendo mãe solo implica um conflito estrutural que a instituição simplesmente ignora. Não há escola pública noturna onde deixar as filhas, não há política que reconheça esse impasse como responsabilidade coletiva. Marília estabeleceu para si mesma o limite das 17 horas, a partir do qual ela é apenas mãe, mas esse limite a exclui de reuniões, de eventos, de decisões que acontecem fora do horário que ela pode cumprir. O que essas narrativas evidenciam, e que os dados do Parent in Science (Carpes *et al.*, 2022) confirmam em escala nacional, é que as condições de produção acadêmica ainda foram projetadas para pessoas sem responsabilidades de cuidado.

Por isso é necessária a criação de espaços de cuidado infantil nas universidades, especialmente no período noturno, a flexibilização de horários para mães docentes em períodos de demanda intensa com crianças pequenas, a consideração dos períodos de licença-maternidade nos processos de avaliação de produtividade, e essas não são concessões especiais, são condições mínimas para que a equidade que se declara nos documentos institucionais passe a existir também nas práticas cotidianas.

Além disso, compreendemos que, para que a presença das mulheres na docência em Matemática deixe de depender exclusivamente da resistência individual de cada uma delas, é preciso que as instituições assumam responsabilidades concretas e estruturais. Políticas de contratação comprometidas com a paridade de gênero e equidade racial, por exemplo, são um caminho necessário, no sentido de reconhecimento de que a sub-representação feminina não é fruto de ausência de competência, e sim de uma estrutura historicamente construída para selecionar e reter determinados perfis em detrimento de outros. Da mesma forma, a criação de

canais institucionais de denúncia por discriminação de gênero, racial ou que quaisquer outros tipos de preconceitos precisam fazer parte dos planos institucionais das universidades brasileiras.

Compreendermos que a revisão dos critérios de avaliação e progressão na carreira acadêmica, de modo que contemplem a diversidade de condições em que a produção científica é feita, também é essencial. Os dados que Barros e Mourão (2020) apresentaram sobre as bolsas de produtividade do CNPq, apontam que as mulheres compõem 43% do corpo docente da pós-graduação, mas chegam a apenas 23% nas bolsas de nível PQ-1A. Na área de Matemática, Física e Química, Barros e Alves (2025) identificaram 129 homens para apenas 12 mulheres nesse nível. Esses números não resultam de diferença de capacidade, mas sim de condições. Como argumentam Antunes, Rodrigues e Brandão (2019), a hierarquia acadêmica depende do capital acumulado ao longo da carreira, e esse capital é distribuído de forma desigual desde o início, penalizando quem tem menos tempo disponível para publicar, para viajar, para construir redes de colaboração. Uma professora que acumula jornada docente, orientações, extensão e responsabilidade doméstica não está produzindo menos, está produzindo sob condições que os critérios de avaliação não foram projetados para contemplar.

Além disso, façamos referência também ao incentivo contínuo à representatividade feminina desde a Educação Básica. Como Silveira, Gusmão, Jardim e Eugênio (2023) documentaram, a ausência de referências femininas em posições de autoridade científica tem efeitos subjetivos profundos sobre as meninas, pois ela diz, silenciosamente, que aquele não é o lugar delas. Marília vai além ao insistir que os modelos precisam ser diversos, ou seja, a matemática mãe, a matemática que escolheu não ter filhos, a que veio da escola pública, a que demorou para chegar, a que concilia com dificuldade, mas persiste.

Para pensarmos na universidade enquanto espaço mais equânime é necessário o fortalecimento dos estudos de gênero e sexualidades como campo legítimo dentro da Educação Matemática e da Matemática. Taveira e Peralta e Santos (2022) afirmam que:

somos convidados e convidadas a questionar as causas da escassez de referências a mulheres como relevantes para a História da Matemática de forma geral e, em específico, a não menção de contribuições de mulheres matemáticas que não têm sua origem ligada ao eixo europeu colonizador. Um único capítulo com menção a mulheres, considerando-as todas na normatividade cisgênero, heterossexual, branca e europeia, nos parece um caso de falso reconhecimento, ao mostrar algumas mulheres com ares de exceção; e um caso de má distribuição, ao não problematizar a falta de proporcionalidade entre a quantidade de mulheres, na produção e no ensino de conhecimentos em/de matemática que sempre trabalharam muito e apareceram pouco (Taveira; Peralta; Santos, 2022, p. 14).

Como Silva e Esquincalha (2024) demonstraram no mapeamento recente da produção brasileira sobre o tema, o campo dos estudos de gênero e sexualidades em Educação Matemática cresce e se consolida, mas ainda enfrenta resistências que revelam "os interesses daqueles que se beneficiam de sua suposta neutralidade" (Guse; Esquincalha, 2022, p. 947).

Outro caminho, o mais difícil de formalizar no campo das políticas públicas, é a construção de ambientes universitários onde as diferenças sejam naturalizadas. A aluna de Elza que pede desculpas porque o bebê apareceu na videoconferência não está violando nenhuma norma, mas respondendo a uma norma imposta de que a universidade é um lugar para pessoas sem filhas(os). Essa norma não está em nenhum documento institucional, mas está na expressão de desconforto de algumas pessoas quando a criança aparece na tela e nos olhares que avaliam. Como argumenta Fraser (2007) ao elaborar sua teoria bidimensional da justiça, redistribuição e reconhecimento são demandas inseparáveis, pois não basta criar vagas para mulheres se as condições simbólicas e culturais que determinam quem é reconhecido como sujeito legítimo do campo permanecem intactas. Uma universidade mais equânime é aquela onde nenhuma professora precisa escolher entre ser mulher integralmente, ou ser matemática. Onde as dimensões de ser mulher na área da Matemática não convivam como concessão, mas como condição da própria ideia de conhecimento.

O limite desta pesquisa é, ao mesmo tempo, seu maior potencial, pois ela termina quando as histórias das docentes continuam. Zaíra ainda não sabe se será tutora do PET, mas sabe que quer. Elza ainda está tentando encontrar equilíbrio entre as demandas das crianças e as demandas das orientações acadêmicas. Maria Laura é a única professora na área de Matemática num curso de engenharia com mais de vinte homens. Eliza ainda espera que apareçam mais meninas negras interessadas em tê-la como orientadora, e sente alegria quando isso começa a acontecer. Marília ainda encontra, às 17 horas, a fronteira entre a pesquisadora e a mãe, e ainda não encontrou, na estrutura da universidade, nenhum suporte que a ajude a não ter que escolher entre as duas. Essas histórias continuam, e é essa continuidade que torna a pesquisa sobre vivências de mulheres na área da Matemática um campo que precisa ser cultivado com persistência, com escuta cada vez mais atenta e com o compromisso de que o que, nós mulheres, temos a dizer, importa, e não só como dados a serem coletados, mas como conhecimento a ser reconhecido, discutido e transformado em ação.

Peço licença, mais uma vez, para falar sobre como esta pesquisa me atravessa. Quando comecei esta investigação, acreditava que estava estudando sobre outras mulheres. Investigava as professoras entrevistadas, suas trajetórias, seus enfrentamentos, suas resistências. E estava, de fato, mas ao longo do processo fui descobrindo, aos poucos, que esta pesquisa também é

sobre mim. Que cada narrativa que escutava tocava em algo que eu já conhecia, mas que ainda não tinha nome.

Cresci sendo a menina que gostava de Matemática, e isso sempre pareceu algo a ser justificado. Não uma qualidade simples, natural, como seria para um menino. Era quase uma excentricidade que precisava ser confirmada a cada prova, a cada aula, a cada semblante de espanto de quem descobria que eu gostava de números. Carreguei isso sem nomear por muito tempo. Esta pesquisa me deu linguagem para entender que o espanto das pessoas não dizia nada sobre mim, mas sobre as estruturas que nos ensinaram que Matemática e mulher são coisas que não combinam.

Esta pesquisa me ensinou que pesquisar também é um ato de cuidado e de sororidade mas também de resistência, que, no meu caso, se fez ainda mais concreta ao ser construída nos intervalos de uma vida atravessada pela função de professora, de vice-diretora em escola pública e a de pesquisadora. Carregar esses papéis simultaneamente não foi uma escolha simples, mas foi, em si mesma, uma experiência que aprofundou minha compreensão sobre tudo aquilo que as docentes entrevistadas narraram.

Aprendi sobre cuidado e sororidade com as participantes, que confiaram suas histórias a mim, e com minha orientadora, que me conduziu pela pesquisa de maneira gentil e inspiradora. Aprendi com o campo, que precisa de vozes que se disponham a tornar visível o que prefere se manter invisível. E também comigo mesma, que como pesquisadora, que um dia achou que ser boa em Matemática era algo a ser provado, que aprendeu, nesse processo de dissertar, que o problema nunca foi ela.

Levo desta experiência a certeza de que a pesquisa que compromete a pesquisadora é aquela que vale a pena ser realizada. Não chego ao fim deste trabalho com respostas definitivas, mas com perguntas mais honestas, com uma escuta mais atenta e com a gratidão profunda de ter encontrado, nas histórias dessas mulheres, fragmentos da minha própria história que eu ainda estava aprendendo a reconhecer.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Gabriela; MASSI, Luciana. A escolha do ensino como possível carreira: o papel da origem social e do gênero na permanência de professores de ciências. **Acta Scientiarum. Educação**, v. 47, 2025.
- ALMEIDA, Dione Alves de; ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e; AMORIM, Mônica Maria Teixeira. As desigualdades de gênero na docência em Matemática no Ensino Superior: uma revisão de literatura a partir de estudos recentes no Brasil. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 3, p. 1-26, 2021.
- _____. Gênero, discurso e docência em matemática no ensino superior: um olhar para o norte de Minas Gerais. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 36, n. 73, p. 923-943, 2022.
- ANTUNES, Ana Luísa; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; BRANDÃO, Zaia. Hierarquias acadêmicas na pesquisa em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.
- ARAÚJO, Aletéia; MORO, Mirella M. Mulheres digitais: desafios (a serem) vencidos na academia para equidade de fato. **Revista de Educação Pública**, v. 31, 2022.
- BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Sociedade e Estado**, v. 29, n. 2, p. 449-469, 2014.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier; ALVES, Thelma Panerai. Desigualdade de gênero na ciência brasileira: distribuição de bolsas PQ 1A do CNPq nas áreas de Matemática, Física e Química. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 22, n. 64, p. 187-213, 2025.
- BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; MOURÃO, Luciana. Gênero e ciência: uma análise na pós-graduação brasileira. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. e180108, 2020.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- _____. **Por uma moral da ambiguidade**. Nova Fronteira, p. 15, 2005.
- BENTO, Andressa Soares *et al.* Do silêncio à discussão sobre gênero em um espaço de formação continuada de docentes de Ciências e Matemática. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 28, n. 1, p. 190-212, 2023.
- BEZERRA, Carolina Salviano; GIRALDO, Victor Augusto; DA SILVA, Ulisses Dias. Vozes de mulheres na academia: evidenciando armadilhas de invisibilização. **Boletim GEPEM**, n. 78, p. 68-82, 2021.
- BOFFI, Letícia Carolina; OLIVEIRA-SILVA, Ligia Carolina. Enfrentando as estatísticas: estratégias para permanência de mulheres em STEM. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 14, n. esp., p. 1-27, dez. 2021.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. . ed. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

_____.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Mulheres são apenas 1/3 de pós-graduandos em ciências exatas e tecnológicas e têm financiamento menor. Brasília, 24 ago. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/990915-mulheres-sao-apenas-1-3-de-pos-graduandos-em-ciencias-exatas-e-tecnologicas-e-tem-financiamento-menor/>. Acesso em: 19 jun. 2026.

_____. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI); Ministério das Mulheres (MMulheres). **Chamada CNPq/MCTI/MMulheres nº 31/2023 — Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação**. Brasília: CNPq, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br>. Acesso em: 27 jun. 2026.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2025-2029**. Brasília, DF: CAPES, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/14072025_PNPG_20252029_FINALV3.pdf. Acesso em: 2 jun. 2026.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 1 jun. 2026.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2024**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 1 jun. 2026.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Editora José Olympio, 2003.

CALDATTO, Marlova Estela; PAVANELLO, Regina Maria; FIORENTINI, Dario. O PROFMAT e a formação do professor de Matemática: uma análise curricular a partir de uma perspectiva processual e descentralizadora. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 30, n. 56, p. 906-925, 2016.

CARMO, João dos Santos; FERRAZ, Ana Claudia Toledo. Ansiedade relacionada à Matemática e diferenças de gênero: uma análise da literatura. **Psicologia da Educação**, n. 35, p. 53-71, 2012.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano

Editora, v. 49, p. 49-58, 2003.

CARPES, Pâmela Billig Mello *et al.* Parentalidade e carreira científica: o impacto não é o mesmo para todos. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 31, p. e2022354, 2022.

CAVALARI, Mariana Feiteiro. Mulheres matemáticas: presença feminina na docência no ensino superior de Matemática das Universidades Estaduais Paulistas – Brasil. **Revista Brasileira de História da Matemática**, v. 10, n. 19, p. 89-102, 2010.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo editorial, 2019.

_____.; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). Bolsas de Produtividade em Pesquisa. Brasília: CNPq, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/modalidades-de-bolsas-no-pais/salvo/pesquisa-cientifica/pq-produtividade-em-pesquisa>. Acesso em: 18 jun. 2026.

_____. CNPq anuncia inclusão do campo licença-maternidade no Currículo Lattes. Brasília: CNPq, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/cnpq-anuncia-inclusao-do-campo-licenca-maternidade-no-curriculo-lattes>. Acesso em: 26 jun. 2026.

_____. CNPq investe R\$ 100 milhões em mais de 5 mil bolsas voltadas à atração e permanência de meninas nas ciências exatas, engenharias e computação. Brasília: CNPq, 13 nov. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/cnpq-investe-r-100-milhoes-em-mais-de-5-mil-bolsas-voltadas-a-atracao-e-permanencia-de-meninas-nas-ciencias-exatas>. Acesso em: 19 jun. 2026.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Programa Aurora — Continuidade da Trajetória de Mães Cientistas. Brasília: CAPES, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/programas-estrategicos/programa-aurora>. Acesso em: 26 jun. 2026.

CORDEIRO, Jane Cleide De Almeida; BARBOZA, Pedro Lúcio. Nos embaraços da interdição: desvelando discursos acerca da mulher com a matemática. **e-Mosaicos**, v. 10, n. 23, p. 131-147, 2021.

COSTA, Ana Alice Alcantara; SARDENBERG, Cecilia Maria B. **O Feminismo no Brasil**: reflexões teóricas e perspectivas. Salvador: UFBA/Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2008.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.

CUNHA, Rocelly; DIMENSTEIN, Magda; DANTAS, Candida. Desigualdades de gênero por área de conhecimento na ciência brasileira: panorama das bolsistas PQ/CNPq. **Saúde em Debate**, v. 45, p. 83-97, 2021.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Identidade profissional de (futuros) professores que ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 24, 2017.

DA SILVA JÚNIOR, José Raimundo; DA SILVA CARDOSO, Fernando; DE FARIA CARVALHO, Mário. Universidade e relações de gênero: narrativas sobre feminilidades e masculinidades na Educação Superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023138-e023138, 2023.

DALLA ROSA, Vânia; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Mercantilização e precarização do trabalho docente no ensino superior privado. **Revista Thema**, v. 22, n. 1, p. 212-230, 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. (Coleção Estado de Sítio).

DE FARIAS, Jose Vilani; VILELA, Denise Silva. Desenhando o campo da matemática: aplicação dos conceitos de Pierre Bourdieu na educação matemática. **Estudos de Sociologia**, v. 24, n. 47, 2020.

DE PAULA GUIMARÃES, Augustto; NACARATO, Adair Mendes. A identidade profissional de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: narrativas de trajetórias. **Olhar de Professor**, v. 27, p. 01-21, 2024.

DE SOUSA, Samara Peireira. Sexismo e docência do ensino superior: análise da representatividade feminina na docência dos cursos de exatas. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 6, 2021.

DOS SANTOS, Mayra Silva. Interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 11, n. 1, 2025.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez. 2004.

ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. **Estudos de gênero e sexualidades em educação matemática**: tensionamentos e possibilidades. Brasília: SBEM Nacional, 2022.

FERNANDES, Ester Francine Zambate. **O afastamento das meninas da matemática**: um estudo do papel de professoras e professores de matemática do ensino médio no reforço de estereótipos de gênero. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) — UFTM, 2023.

FERNANDES, Luzia de Fatima Barbosa. **A educação financeira no Brasil**: gênese, instituições e produção de doxa. Tese (Doutorado em Educação) — UFSCar, 2019.

FIORAVANTE, Karina Eugenia; ROBAINA, Igor Martins Medeiros; NABOZNY, Almir. Internacionalização e produção do conhecimento científico: algumas reflexões a partir da atuação dos bolsistas de produtividade em pesquisa em Geografia do CNPq. **Ateliê Geográfico**, v. 17, n. 3, p. 159-178, 2023.

FIorentini, Dario; CASTRO, Flávia Cristina de. Tornando-se professor de matemática: o

caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, Dario (Org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 121-156.

_____; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. O lugar das matemáticas na licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 917-938, dez. 2013.

_____; SOUZA JÚNIOR, Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1998. p. 307-335.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Gênero e Matemática: cadeias discursivas e produção da diferença nos artigos acadêmicos publicados no Brasil entre 2009 e 2019. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 36, n. 72, p. 19-46, 2022.

FRANCO NETO, Vanessa; BATISTA, Rodrigo. Problematizando a Agenda da Educação 2030: Relatório da UNESCO, relações de gênero, Educação STEM e Direitos Humanos. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 17, p. e020057, 2020.

_____; BORGES, Luiza; ALVES, Thays. Redes produtivas de saber/poder: gênero e Matemáticas sob análise de estudantes. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, v. 11, n. 3, p. 173-188, 2021.

_____; PINHEIRO, Weverton Ataíde. A questão de gênero em livros didáticos de Matemática: uma comparação entre materiais do Brasil e dos Estados Unidos. **Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática**, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 1-21, 2021.

_____; PINHEIRO, Weverton Ataíde; ASSUNÇÃO, Ricardo Gomes. Gênero, sexualidade e Matemática curricular. **Educação Matemática Debate**, v. 9, n. 18, 2025.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GAUDENCIO, Eliane Kelli *et al.* O efeito tesoura: a participação feminina na pesquisa científica nas áreas de matemática. In: **Anais V Desfazendo Gênero**. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

GIRALDO, Victor; FERNANDES, Filipe Santos. Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 30, p. 467-501, 2019.

GODOY, Elenilton Vieira. **Currículo, cultura e Educação Matemática: uma aproximação possível?** 2011. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. *et al.* Gênero na matemática escolar: um ato de resistência política. **Ensino em Revista**, v. 27, n. 3, p. 979-1004, 2020.

_____; SANTOS, Vinício de Macedo. [Capítulo]. In: GODOY, Elenilton Vieira; SILVA, Marcio Antonio da; SANTOS, Vinício de Macedo (Org.). **Currículos de Matemática em Debate**: questões para políticas educacionais e para a pesquisa em Educação Matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

_____; SANTOS, Vinício de Macedo. O currículo da Matemática escolar e a centralidade da dimensão cultural. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 19, n. 3, p. 276-301, 2017.

GONÇALVES, Bruna Maria Vieira *et al.* Mulheres na ciência e matemática: o que dizem as teses e dissertações. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 15, n. 3, p. 364-372, 2022.

GONÇALVES JÚNIOR, Marcos Antonio. "Aqui estou. Assim sou. Agora, escreva-me": uma análise narrativa sobre memoriais de formação de professores que ensinam matemática. In: MOURA, Jônata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes (Orgs.). **Pesquisas (com) narrativas e com narradores**: modos de produção e análise. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 371-407.

GUEDES, Rayane Silva; PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos. A presença das mulheres na história da educação no Brasil. **Revista Teias**, v. 23, n. 70, p. 167-189, 2022.

GUIMARÃES, André Rodrigues; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. A intensificação do trabalho docente universitário: aceitações e resistências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 567-586, 2015.

GUSE, Hygor Batista; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. "Estudos de Gênero: o que a matemática tem a ver com isso?": desdobramentos a partir de um curso de extensão. In: **III Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva**, v. 3, 2023.

_____; _____. SILVA, Glauber Carvalho da. Marcadores sociais da diferença, interseccionalidade e a necessária articulação com formação de professorias que ensinam matemática. **Boletim GEPEM**, n. 83, p. 265-286, 2023.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

HECK, Miriam Ferrazza; PRETTO, Valdir. Reflexões sobre as intrínsecas relações entre gênero e a Matemática. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**, 2018.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, n. 37, p. 595-609, 2007.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

_____. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

IACONELLI, Vera. **Manifesto antimaternalista**: psicanálise e políticas da reprodução. São

Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2022.

IMPA – Instituto de Matemática Pura e Aplicada. Mulheres são minoria entre reitores e bolsas de pesquisa. Rio de Janeiro: IMPA, 2021. Disponível em: <https://impa.br/notices/mulheres-sao-minoria-entre-reitores-e-bolsas-de-pesquisa/>. Acesso em: 18 mar. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 2 jun. 2026.

_____. Uberaba. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/uberaba.html>. Acesso em: 26 jun. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Localização — ConInterEPT 2017: Congresso de Internacionalização e Educação Profissional e Tecnológica. [Fotografias]. Uberaba: IFTM, 2017. Disponível em: <https://iftm.edu.br/coninterept/2017/localizacao/>. Acesso em: 1 jun. 2026.

JABES, Daniela Leite. Tendências e desafios na carreira científica das mulheres: uma análise no contexto brasileiro. **Revista de Ciências Humanas**, v. 25, n. 2, p. 259-273, 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 03, p. 883-903, 2013.

LIMA, Yasmin Cartaxo; FRAGOZO, Monique Baptista; GODOY, Elenilton Vieira. "A Matemática não é neutra, é masculina": percepções de licenciandas em Matemática sobre gênero. **Boletim GEPEM**, n. 83, p. 138-154, 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 73-102, 2008.

LUNA, Jéssica Maria Oliveira de. Desvendando barreiras: a interseccionalidade e a inclusão de mulheres com corpos dissidentes na Matemática. In: **Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, p. 1-16, 2024.

_____. Para quais corpos é permitido falar Matemática? **Boletim GEPEM**, n. 83, p. 05-27, 2023.

MARTINS, Ana Claudia Lopes; BARROSO, Milena Fernandes; LIMA, Raissa Ribeiro; RODRIGUES, Taysa Cavalcante. O (não) lugar das mulheres na universidade. **Serviço Social**

em **Revista**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 340-360, jul./dez. 2022.

MARTINS, Larissa Mahler; VEIGA, Heila Magali Silva; PEREIRA, Michelle Morelo. Gênero e saúde mental nas universidades públicas brasileiras: políticas institucionais, lacunas e desafios. **Revista de Geopolítica**, v. 17, n. 2, 2026.

MATOS, Diego; GIRALDO, Victor; QUINTANEIRO, Wellerson. Gritos de (in)dependência na formação de professores que ensinam matemática. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. e6241099-e6241099, 2023.

MENDES, L. C.; REIS, W. dos S.; ESQUINCALHA, A. da C. Por que algumas pessoas se incomodam com a pesquisa sobre gêneros e sexualidades em Educação Matemática. In: ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição (Org.). **Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática**, p. 24-46, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, p. 21, 2014.

_____; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 40, p. 11-25, 2018.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (MCTI). Mulheres já são maioria nas bolsas de mestrado e doutorado, mas ocupam apenas 35,5% das bolsas de produtividade. Brasília: MCTI, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2025/02/mulheres-ja-sao-maioria-nas-bolsas-de-mestrado-e-doutorado-mas-ocupam-apenas-35-5-das-bolsas-de-produtividade>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MOREIRA, Herivelto; GRAVONSKI, Isabel Ribeiro; DE CARVALHO, Marília Gomes; KOVALESKI, Nádia Veronique Jourda. Mulheres pioneiras nas ciências: histórias de conquistas numa cultura de exclusão. In: **Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero**. Curitiba: [s.n.], 2010. p. 1-12.

MOURA, Jónata Ferreira de. Análise de entrevista narrativa pela perspectiva de Fritz Schütze. In: MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes (Orgs.). **Pesquisas (com) narrativas e com narradores**: modos de produção e análise. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 183-201.

NACARATO, Adair Mendes. A formação matemática das professoras das séries iniciais: a escrita de si como prática de formação. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 23, n. 37, p. 905-930, 2010.

NASCIMENTO, Erika Benigna; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; PAULA, Fernanda Cristina de. Racismo recreativo nos corpos-território de adolescentes negras na escola. **Educação em Revista**, v. 39, e45873, 2023.

NEXUS – Pesquisa e Inteligência de Dados. Disparidade de gênero nos cursos de STEM no Brasil: análise de dados do INEP 2013–2023. Divulgado em: 11 fev. 2025. Disponível em:

<https://www.poder360.com.br/poder-educacao/disparidade-de-genero-persiste-em-cursos-de-ciencias-e-tecnologia/>. Acesso em: 20 mar. 2026.

_____. Taxa de conclusão feminina em cursos de ciências caiu quase 50%. Nexus, 2023. Disponível em: <https://www.nexus.fsb.com.br/estudos-divulgados/conclusao-feminina-em-cursos-de-ciencias-caiu-quase-50-desde-a-pandemia/>. Acesso em: 21 abr. 2025.

NUNEZ, Geni. **Descolonizando afetos**: experimentações sobre outras formas de amar. São Paulo: Paidós, p. 129, 2023.

OLIVEIRA, Daniele Aparecida de; CAVALARI, Mariana Feiteiro. Barreiras e suportes na carreira acadêmica em matemática: uma questão de gênero? **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, 2023.

OLIVEIRA, Saulo Macedo de; ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e. Egressos dos Cursos de Licenciatura em Matemática: o que dizem pesquisas recentes sobre suas escolhas profissionais e acadêmicas? **Debates em Educação**, Maceió, v. 17, n. 39, e18683, 2025.

PARENT IN SCIENCE. **Informativo Bolsas PQ**. [S.l.]: Movimento Parent in Science, 2023. Disponível em: <https://www.parentinscience.com/bolsaspq>. Acesso em: 18 mar. 2026.

PEREZ, Olivia Cristina; RICOLDI, Arlene Martinez. La cuarta ola feminista em Brasil. **Revista Estudos Feministas**, v. 31, n. 3, 2023.

PINHEIRO, Antonio Cesar. **Relações de gênero nas avaliações externas da rede municipal de educação de São Paulo**: os enunciados de matemática e a atuação docente em foco. 2024. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

PINTO, Guilherme Moreira Caetano; JÚNIOR, Miguel Archanjo de Freitas; CAPRARO, André Mendes; PEDROSO, Bruno Pedroso. Análise da produção científica e fomento dos bolsistas de produtividade do CNPq em educação física no período de 2010-2020. **Movimento**, v. 29, p. e29051, 2023.

PIRACÉS-UGARTE, Sebastián; GOMES, Rafael; PIRACÉS-UGARTE, Mateo; KOZYREFF, Andrei Martinez; STRASSACAPA, Elzana. Triste, louca ou má. In: FRANCISCO, el Hombre. **Soltasbruxa**. São Paulo: Independente, 2016. CD (3 min 48 s).

RAMOS, Flávia Brocchetto; VASCONCELOS, Roger Andrei de Castro; NEITZEL, Adair de Aguiar. A arte de viver e de contar histórias: experiências de professoras na Educação Básica. **Educar em Revista**, v. 40, p. e87633, 2024.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes da (Org.). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: UNESP, p. 81-91, 1995.

REIS, Graça. A pesquisa narrativa como possibilidade de expansão do presente. **Educação & Realidade**, v. 48, p. e123291, 2023.

REIS, Washington Santos dos; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. Por uma virada sociopolítica: a importância da discussão sobre gêneros e sexualidades nas aulas e na pesquisa em (Educação) Matemática. In: ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição (Org.). **Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática**: tensionamentos e possibilidades.

Brasília: SBEM Nacional, 2022. p. 61-82.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

_____. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIOS, Flávia; PEREZ, Olívia Cristina. Interseccionalidade nas mobilizações do Brasil contemporâneo. **Revista Lutas Sociais**, 2018.

RODRIGUES-MOURA, Sebastião *et al.* Mosaico do vir a ser uma Professora de Ciências: por entre Memórias de Escolarização, Histórias de Vida e Sentimentos da Docência. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, 2020.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSA, Maurício; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição; SOUZA, Erikah Pinto. Transpondo o problema de gênero: a questão trans — o que a matemática e o cinema têm a ver com isso? **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 17, n. 47, p. 1-28, 2024.

RUBIM, Andressa; VALLE, Júlio César Augusto do. O território nos currículos de matemática: revelando urgências, emergências e desigualdades sociais. In: **Fórum Nacional sobre Currículos de Matemática**, p. 1-7, 2024.

SANTIAGO, Eneida. Desafios no/do percurso metodológico de mulheres pesquisadoras: reflexões subversivas da ideia de uma ciência neutra. **Interação em Psicologia**, v. 24, n. 2, 2020.

SANTI, Tailine Audília de. **Narrativas de vida de educadoras matemáticas paranaenses: marcas de gênero em um diário de uma feminista**. 2021.

SANTOS, Luciana Xavier Moraes dos; ANDRADE, Mirian Maria. Mulheres na docência: narrativas e reflexões para a construção de uma consciência crítica sobre sexismo, cultura e sociedade. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 10, n. 3, p. e22064.

SANTOS, Natacha Carvalho Ferreira; CÂNDIDO, Lucilene Faustina de Oliveira; KUPPENS, Cristiano Lima. Produtividade em pesquisa do CNPq: análise do perfil dos pesquisadores da química. **Química Nova**, v. 2, p. 489-495, 2010.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SÍGOLO, Vanessa Moreira; GAVA, Thais; UNBEHAUM, Sandra. Equidade de gênero na educação e nas ciências: novos desafios no Brasil atual. **Cadernos Pagu**, n. 63, p. e216317, 2021.

SILVA, Andressa Lima da; BARROS, Josemir Almeida. Pesquisa Qualitativa em Educação e o uso de entrevistas semiestruturadas. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDEUCA**, v. 16, n. 43, p. 170-191, 2024.

SILVA, Glauber Carvalho da; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. Estudos de gênero e sexualidades em Educação Matemática no Brasil: indícios da consolidação de um campo. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 12, n. 2, p. 645-665, 2024.

SILVA, Nazilene Oliveira da; SOUZA, Daniel Cerdeira de. Entre a universidade e a maternidade: um estudo com mães acadêmicas do ensino superior. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 25, n. 4, p. 880-888, 2024.

SILVEIRA, N. S. S. *et al.* Elementos que condicionam a presença de mulheres no âmbito da educação matemática na Bahia: uma análise com base nas relações sociais de gênero. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 9, p. 1-20, 2023.

SIMÕES, Julio Assis; FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista". **Cadernos de Campo (São Paulo-1991)**, v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006.

SOUTO, Romélia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar de. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática. **Pro-Posições**, v. 24, p. 201-224, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 22 jun. 2026.

SOUZA, Cinthia Raquel de; GODOY, Elenilton Vieira. O lugar da mulher negra na academia, interseccionalidades e (re)existências na pesquisa em educação. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 15, n. 2, p. 446-461, 2024.

SOUZA, Elzana Boanova; LOGUERCIO, Rochele de Quadros. Fome de quê? A [in]visibilidade de meninas e mulheres interdidas de atuarem na Educação das áreas Exatas. **Ciência & Educação**, v. 27, 2021.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Conceito de gênero e educação matemática. **Boletim de Educação Matemática**, v. 22, n. 32, p. 29-45, 2009.

_____; _____. **Relações de gênero, Educação Matemática e discurso**: enunciados sobre mulheres, homens e Matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2024.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

TAVEIRA, Flavio Augusto Leite; PERALTA, Deise Aparecida; SANTOS, Paula Cristina Constantino. O falso reconhecimento de mulheres na História da Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 15, n. 40, p. 17, 2022.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; FREITAS, Marcel de Almeida. Mulheres na docência do ensino superior em cursos de Física. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 329-340, jul./dez. 2014.

TEIXEIRA, Karine Keily Rangel; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; NETTO,

Cristiane Mendes. Gênero e aprendizagens: vivências de estudantes universitárias em um período de isolamento social. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, v. 27, p. e025021-e025021, 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICAMP. Mulheres no ensino superior ainda são minoria apenas na docência. Campinas: Unicamp, 2018. Disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/04/11/mulheres-no-ensino-superior-ainda-sao-minoria-apenas-na-docencia/>. Acesso em: 26 jun. 2026.

UNIVERSIDADE DE UBERABA. Campus da Universidade de Uberaba, Uberaba-MG. [Fotografia]. Uberaba: UNIUBE, 2010. Disponível em: <https://uniube.br/imagens/galeriaImagens/2010/campus/index.php?p=7&m=7>. Acesso em: 1 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Campus da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba-MG. [Fotografia]. Uberaba: UFTM, [2025]. Disponível em: <https://www.uftm.edu.br/institucional/conheca-a-uftm>. Acesso em: 1 jun. 2026.

VALÉRIO, Chiara. **A matemática é política**. Belo Horizonte: Âyiné, 2021. 130 p.

VALLE, Júlio César Augusto do. Apontamentos sobre as ausências da Base Nacional Comum Curricular de Matemática. **Revemop**, v. 3, p. 1-26, 2021.

_____; BUENO, Maria Luiza Rocha. Desinvisibilizar currículos pensados-praticados de matemática, perspectivas para a pesquisa em currículo. **Revista de Educação Matemática**, v. 21, 2024.

_____; SANTOS, Vinício Macedo. Inverter o vetor do currículo: o Movimento de Reorientação Curricular de Freire em debate. **Revista e-curriculum**, v. 16, n. 4, 2018.

VIANNA, Carlos Roberto. **Vidas e circunstâncias na Educação Matemática**. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

VILELA, Denise Silva; DE SOUZA NETO, João Alves. Práticas de avaliação e capital simbólico da Matemática: o caso da OBMEP. **Rematec**, v. 7, n. 11, 2012.

WAINER, Jacques; VIEIRA, Paula. Avaliação de bolsas de produtividade em pesquisa do CNPq e medidas bibliométricas: correlações para todas as grandes áreas. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 18, p. 60-78, 2013.

WALKERDINE, Valerie. Ciência, razão e a mente feminina. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2007.

WELLER-UNB, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. Paper apresentado no GT14 da 32ª reunião anual da ANPED. Caxambu, MG, v. 4, 2009.

WILLEMANN, Estela Martini. Solidão, divisão subjetiva e cansaço: trajetórias de mulheres

pobres no ensino superior. **Periferia**, v. 16, n. 1, p. e76881-e76881, 2024.

XAVIER, Allan Moreira. BERRO! Uma educação transviada em química. **Linhas Críticas**, v. 25, 2019.

APÊNDICE A - FORMULÁRIO

13/01/25, 12:57

Pesquisa: A vivência da mulher na docência em matemática no ensino superior: um estudo a partir de três universidades mineiras

Pesquisa: A vivência da mulher na docência em matemática no ensino superior: um estudo a partir de três universidades mineiras

Olá! Somos mulheres pesquisadoras do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro) e convidamos você a participar da pesquisa "A vivência da mulher na docência em matemática no Ensino Superior: um estudo a partir de três universidades mineiras", que objetiva compreender de que modo as questões de gênero impactam no trabalho e na carreira de professoras da área de matemática do Ensino Superior, em três universidades do Triângulo Mineiro.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Se possuir interesse em nosso convite, por favor leia, e, caso esteja de acordo, *
consinta o Termo de Consentimento livre e esclarecido a seguir:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Abrir o Termo de Consentimento livre e esclarecido
Pular para a seção 2 (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO)
- ☐ Não tenho interesse em participar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESCLARECIMENTO

Convidamos você a participar da

pesquisa: A vivência da mulher na docência em matemática: um estudo a partir de duas universidades mineiras. O objetivo desta pesquisa é compreender de que modo as questões de gênero impactam no trabalho e na carreira de professoras da área de matemática do Ensino Superior, em duas universidades do Triângulo Mineiro. Sua

participação é importante, pois esta pesquisa tem relevância nos estudos de gênero e saberes levando em conta que existem desafios a serem superados para garantir uma educação de qualidade, acessível e livre de discriminações para todas as mulheres.

Caso

você aceite participar desta pesquisa será necessário responder a um questionário através do *Google Forms* e posteriormente atender a uma entrevista narrativa nas dependências da instituição de ensino superior em que atua, com tempo estimado de 10 (dez minutos) para o questionário e posteriormente 1 hora para a entrevista narrativa nos meses de janeiro a maio de 2025. O local das entrevistas narrativas será combinado previamente com as docentes participantes da pesquisa.

Os riscos desta

pesquisa são responder a questões sensíveis, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado. Para minimizar os riscos serão tomadas as seguintes providências: minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto dos participantes, garantir a não violação e a integridade das informações a partir da adoção de nomes fictícios, assegurar a confidencialidade e a privacidade e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e garantir que as docentes da pesquisa tenham liberdade de participação nesta investigação.

Espera-se

que de sua participação na pesquisa visibilizar as experiências e desafios das mulheres docentes em matemática, assim como identificar estratégias para promover a igualdade de gênero na educação e na ciência.

Você poderá

obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer

13/01/25, 12:57

Pesquisa: A vivência da mulher na docência em matemática no ensino superior: um estudo a partir de três universidades mineiras

valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido.

O armazenamento e o descarte do material de pesquisa serão realizados com o objetivo de garantir a segurança, a confidencialidade e a integridade dos dados coletados durante todo o período de pesquisa e posterior a ela.

Todo o material da pesquisa, incluindo questionários respondidos, as gravações de entrevistas narrativas que serão realizadas, transcrições e arquivos digitais, serão armazenados em local seguro e com acesso restrito. Os materiais serão identificados por códigos, evitando a identificação das participantes por seus nomes.

O material da pesquisa será guardado por um período mínimo de 5 (cinco) anos após a conclusão da pesquisa. O prazo de armazenamento poderá ser estendido de acordo com as exigências da legislação vigente e das normas institucionais.

Após o término do prazo de armazenamento, o material da pesquisa será descartado de forma segura, garantindo a destruição completa das informações e a impossibilidade de sua recuperação. O descarte será realizado por meio de métodos seguros, como a trituração de documentos físicos e a deleção irreversível de arquivos digitais.

Quanto à divulgação dos dados, serão feitos de forma responsável, utilizando pseudônimos de anonimato, pois a responsabilidade ética não se limita à coleta de dados, mas se estende à análise, interpretação e divulgação dos resultados da pesquisa de forma ética e responsável.

Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou qualquer tipo de prejuízo bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Ressaltamos que você não será identificada neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

13/01/25, 12:57

Pesquisa: A vivência da mulher na docência em matemática no ensino superior: um estudo a partir de três universidades mineiras

Contato
dos pesquisadores:

Pesquisador(es):

Nome:
Carla Cristina Pompeu

E-mail:
carla.pompeu@uftm.edu.br

Telefone:
(34)99318-3066

Endereço:
Av. Randolfo Borges Júnior, 1400 , Bairro Univerdecidade, CEP 38064-200 -
Uberaba-MG

Nome:
Sandra Aparecida Borba de Oliveira

E-mail:
d202410006@uftm.edu.br

Telefone:
(34)98426-3232

Endereço:
Av. Fernando Costa, 714 - São Benedito, Uberaba - MG, 38022-300 - Uberaba-MG

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Consentimento, após esclarecimento

Eu, li o

esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará nada. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, A vivência da mulher na docência em matemática: um estudo a partir de duas universidades mineiras, e receberei uma via assinada deste documento.

2. Você consente participar da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Eu consinto participar da pesquisa *Pular para a pergunta 3*
☐ Não concordo em participar da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

13/01/25, 12:57

Pesquisa: A vivência da mulher na docência em matemática no ensino superior: um estudo a partir de três universidades mineiras

3. Qual seu endereço de e-mail? *

Seu endereço de e-mail é importante para validarmos o seu consentimento e para enviar os resultados da pesquisa após o término do estudo.

QUESTIONÁRIO

4. Qual sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 30 anos
- ☐ 30-40 anos
- ☐ 41-50 anos
- ☐ 51-60 anos
- ☐ Mais de 60 anos

5. Qual sua raça? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Branco
- ☐ Preto
- ☐ Pardo
- ☐ Amarelo
- ☐ Indígena
- ☐ Outro

13/01/25, 12:57

Pesquisa: A vivência da mulher na docência em matemática no ensino superior: um estudo a partir de três universidades mineiras

6. Você é mãe? Se sim, quantas(os) filhas(os)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não sou mãe
- ☐ Sou mãe e tenho 1 filha(o)
- ☐ Sou mãe e tenho 2 filhas(os)
- ☐ Sou mãe e tenho 3 filhas(os)
- ☐ Sou mãe e tenho 4 filhas(os) ou mais

7. Em que instituição de nível superior você trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
- ☐ Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)
- ☐ Universidade de Uberaba (UNIUBE)

8. Qual o seu nível de formação acadêmica? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-doutorado

13/01/25, 12:57

Pesquisa: A vivência da mulher na docência em matemática no ensino superior: um estudo a partir de três universidades mineiras

9. Há quanto tempo você atua na docência em matemática no ensino superior? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Há menos de 5 anos
- ☐ De 5 a 10 anos
- ☐ De 10 a 15 anos
- ☐ De 15 a 20 anos
- ☐ De 20 a 25 anos
- ☐ 25 anos ou mais

10. Com que idade você começou a atuar na docência no ensino superior? *

11. Você já enfrentou desafios específicos por ser mulher na sua carreira acadêmica? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não
- ☐ Sim

12. Você acredita que há igualdade de oportunidades entre homens e mulheres na sua área? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em partes

13/01/25, 12:57

Pesquisa: A vivência da mulher na docência em matemática no ensino superior: um estudo a partir de três universidades mineiras

13. Como você avalia o ambiente de trabalho na sua instituição em termos de inclusão e igualdade de gênero? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito inclusivo
☐ Moderadamente inclusivo
☐ Pouco inclusivo
☐ Nada inclusivo

14. Quais são, na sua opinião, os maiores obstáculos para as mulheres que desejam seguir uma carreira na docência de matemática? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Falta de apoio institucional
☐ Preconceito de gênero
☐ Dificuldades de conciliação entre carreira e vida pessoal
☐ Outros

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

13/01/25, 12:57

Pesquisa: A vivência da mulher na docência em matemática no ensino superior: um estudo a partir de três universidades mineiras

APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

A VIVÊNCIA DA MULHER NA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO A PARTIR DE DUAS UNIVERSIDADES MINEIRAS

ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	
1) Trajetória Pessoal e Formação	
1.1)	Poderia descrever sua trajetória profissional até se tornar docente na área da matemática no ensino superior?
1.2)	Quais fatores influenciaram sua escolha por esta carreira?
1.3)	Quais foram suas maiores dificuldades na graduação? Tem algum fator que tenha sido impactado por ser mulher?
1.4)	Houve algum momento decisivo em sua formação acadêmica que a fez persistir ou repensar a escolha pela matemática? Quais os motivos que te levaram a persistir ou repensar essa escolha?
1.5)	Você teve referências femininas (professoras, pesquisadoras) que influenciaram sua trajetória? A sua escolha em seguir essa carreira tem influência dessas referências?
2) Experiências com Discriminação de Gênero	
2.1)	Você já sofreu ou testemunhou alguma forma de discriminação ou preconceito por ser mulher na sua área? Se sim, como lidou com isso?
2.2)	Você já vivenciou ou presenciou situações de discriminação de gênero no ambiente acadêmico, seja como estudante ou docente de matemática? Se sim, poderia descrever tais

situações?	
2.3)	Você já se sentiu subestimada ou precisou provar sua competência mais do que colegas homens na mesma posição?
2.4)	Como você lida com ambientes predominantemente masculinos em eventos, bancas ou reuniões acadêmicas?
3) Representatividade e Estereótipos	
3.1)	Como você avalia a representatividade de mulheres na docência na área da matemática no ensino superior?
3.2)	Você acredita que existam estereótipos de gênero associados à docência na área de matemática no ensino superior? Se sim, quais são e como eles se manifestam?
3.3)	Como você percebe a presença de mulheres em cargos de liderança ou gestão na sua instituição e na área da matemática como um todo?
3.4)	Na sua percepção, os estereótipos sobre matemática como uma área masculina ainda estão presentes entre os(as) estudantes?
4) Dinâmicas Institucionais e Relações de Poder	
4.1)	Como você percebe a dinâmica de poder e as relações de gênero na instituição em que você trabalha?
4.2)	Na sua experiência, quais fatores contribuem ou dificultam a presença feminina neste campo?
4.3)	Você já participou de comissões ou iniciativas voltadas para equidade de gênero? Se sim, como foi essa experiência? Sabe de alguma iniciativa deste tipo na sua instituição? Como foi essa experiência?
4.4)	Há espaço na sua instituição para discutir questões de gênero de forma aberta e crítica?
5) Práticas Pedagógicas e Vivências em Sala de Aula	

5.1)	Você já percebeu diferenças nas formas de aprendizado e participação de homens e mulheres em suas aulas?
5.2)	Você adapta suas práticas pedagógicas considerando desigualdades de gênero entre estudantes?
5.3)	Já enfrentou resistência de estudantes por ser mulher ensinando matemática? Como reagiu?
6) Vida Pessoal e Trabalho	
6.1)	Como você concilia as demandas da vida pessoal com as responsabilidades da docência?
6.2)	Você considera que existe uma sobrecarga invisível sobre mulheres docentes em relação a tarefas administrativas, afetivas ou de cuidado com alunos?
6.3)	A maternidade ou desejo de ter filhos influenciou (ou poderia influenciar) suas decisões profissionais?
7) Propostas e Mudanças	
7.1)	Que ações você considera necessárias para promover maior equidade de gênero na área da matemática?
7.2)	Quais políticas públicas ou institucionais você acredita que poderiam apoiar mais efetivamente mulheres na carreira acadêmica em áreas exatas?
7.3)	Que conselhos você daria a uma jovem mulher que deseja seguir carreira na matemática?
7.4)	Pensando no futuro, quais são suas maiores esperanças e preocupações em relação à equidade de gênero na docência em matemática no ensino superior?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Unidade Univerdecidade

Av. Randolfo Borges Júnior, 1400/Unidade III – 3º Andar – sala 306, Bairro Univerdecidade

CEP 38064-200 - Uberaba-MG

e-mail: sec.pgpecm@uftm.edu.br

(34) 3331-3158

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar da pesquisa: A vivência da mulher na docência em matemática: um estudo a partir de duas universidades mineiras. O objetivo desta pesquisa é compreender de que modo as questões de gênero impactam no trabalho e na carreira de professoras da área de matemática do Ensino Superior, em duas universidades do Triângulo Mineiro. Sua participação é importante, pois esta pesquisa tem relevância nos estudos de gênero e saberes levando em conta que existem desafios a serem superados para garantir uma educação de qualidade, acessível e livre de discriminações para todas as mulheres.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário responder a um questionário através do *Google Forms* e posteriormente atender a uma entrevista narrativa nas dependências da instituição de ensino superior em que atua, com tempo estimado de 10 (dez minutos) para o questionário e posteriormente 1 hora para a entrevista narrativa nos meses de janeiro a maio de 2025. O local das entrevistas narrativas será combinado previamente com as docentes participantes da pesquisa.

Os riscos desta pesquisa são responder a questões sensíveis, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado. Para minimizar os riscos serão tomadas as seguintes providências: minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto dos participantes, garantir a não violação e a integridade das informações a partir da adoção de nomes fictícios, assegurar a confidencialidade e a privacidade e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e garantir que as docentes da pesquisa tenham liberdade de participação nesta investigação.

Espera-se que sua participação na pesquisa visibilize as experiências e desafios das mulheres docentes em matemática, assim como identificar estratégias para promover a igualdade de gênero na educação e na ciência.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido.

O armazenamento e o descarte do material de pesquisa serão realizados com o objetivo de garantir a segurança, a confidencialidade e a integridade dos dados coletados durante todo o período de pesquisa e posterior a ela.

Todo o material da pesquisa, incluindo questionários respondidos, as gravações de entrevistas narrativas que serão realizadas, transcrições e arquivos digitais, serão armazenados em local seguro e com acesso restrito. Os materiais serão identificados por códigos, evitando a identificação das participantes por seus nomes.

O material da pesquisa será guardado por um período mínimo de 5 (cinco) anos após a conclusão da pesquisa. O prazo de armazenamento poderá ser estendido de acordo com as exigências da legislação vigente e das normas institucionais.

Após o término do prazo de armazenamento, o material da pesquisa será descartado de forma segura, garantindo a destruição completa das informações e a impossibilidade de sua recuperação. O descarte será realizado por meio de métodos seguros, como a trituração de documentos físicos e a deleção irreversível de arquivos digitais.

Quanto à divulgação dos dados, serão feitos de forma responsável, utilizando pseudônimos de anonimato, pois a responsabilidade ética não se limita à coleta de dados, mas se estende à análise, interpretação e divulgação dos resultados da pesquisa de forma ética e responsável.

Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou qualquer tipo de prejuízo bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Ressaltamos que você não será identificada neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que sofra em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador(es):

Nome: Carla Cristina Pompeu

E-mail: carla.pompeu@uftm.edu.br

Telefone: (34)99318-3066

Endereço: Av. Randolfo Borges Júnior, 1400 , Bairro Univerdecidade, CEP 38064-200 - Uberaba-MG

Nome: Sandra Aparecida Borba de Oliveira

E-mail: d202410006@uftm.edu.br

Telefone: (34)99886-3232

Endereço: Av. Fernando Costa, 714 - São Benedito, Uberaba - MG, 38022-300 - Uberaba-MG

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará nada. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, A vivência da mulher na docência em matemática: um estudo a partir de duas universidades mineiras, e receberei uma via assinada deste documento.

Uberaba,//.....

Assinatura do participante

Profª. Drª. Carla Cristina Pompeu

Profª Sandra Aparecida Borba de Oliveira

Telefone de contato dos pesquisadores:

Profª. Drª. Carla Cristina Pompeu: (34)99318-3066

Profª Sandra Aparecida Borba de Oliveira: (34)99886-3232