



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE MATEMÁTICA - LICENCIATURA

MARIA ADRIELLY DE SOUZA RIBEIRO

ENTRE REGIMES DE VERDADE E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: a
existência de mulheres na Licenciatura em Matemática

Caruaru
2025

MARIA ADRIELLY DE SOUZA RIBEIRO

ENTRE REGIMES DE VERDADE E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: a
existência de mulheres na Licenciatura em Matemática

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso de
Matemática – Licenciatura do Campus
Agreste da Universidade Federal de
Pernambuco – UFPE, na modalidade de
monografia, como requisito parcial para a
obtenção do grau de licenciado em
matemática.

Área de concentração: Ensino
(matemática)

Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Simone Moura Queiroz

Caruaru

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Ribeiro, Maria Adrielly de Souza.

Entre regimes de verdade e processos de subjetivação: a existência de
mulheres na licenciatura em matemática / Maria Adrielly de Souza Ribeiro. -
Caruaru, 2025.

51 p. : il.

Orientador(a): Simone Moura Queiroz

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Matemática - Licenciatura,
2025.

Inclui referências.

1. Mulheres. 2. Educação Matemática. 3. Subjetividade. 4. Regimes de
Verdade. 5. Devir (Filosofia) . I. Queiroz, Simone Moura. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

MARIA ADRIELLY DE SOUZA RIBEIRO

ENTRE REGIMES DE VERDADE E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: a
existência de mulheres na Licenciatura em Matemática

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso de
Matemática – Licenciatura do Campus
Acadêmico do Agreste da Universidade
Federal de Pernambuco – UFPE, na
modalidade de monografia, como requisito
parcial para a obtenção do grau de
licenciada em Matemática.

Aprovada em: 26/11/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Simone Moura Queiroz (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Neralina Viana Soares da Silva Oliveira (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Mr^a. Lidiane Pereira de Carvalho (Examinadora Externa)
Secretaria de Educação de Pernambuco

À minha mãe Antonia Ribeiro e à minha tia Simone Souza, meus exemplos de amor,
coragem e fé. Foi nos olhos de vocês que aprendi a acreditar no poder que existe
em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha mãe, Antonia Ribeiro, que nunca me impediu de voar. Mulher de coragem e amor imenso, que sempre acreditou em mim e se orgulhava, desde cedo, de dizer que sua filha havia aprendido a ler. Foi você quem me ensinou que o conhecimento é uma forma de liberdade.

À minha tia Simone Souza, que, junto à minha mãe, fez e continua fazendo de mim uma mulher melhor. Foi você quem me apresentou o mundo e suas muitas formas. Você me mostrou que tudo é sempre possível.

À minha família, materna e paterna, por nunca me deixarem faltar o essencial: o apoio. Foi nos abraços e nas palavras de vocês que encontrei a segurança necessária para me arriscar, seguir e viver o mundo.

Agradeço, com todo o carinho que existe em mim, à minha orientadora, Simone Queiroz. Desde a primeira aula me vi em tantas partes suas e sigo inspirada pelo seu exemplo. Se um dia eu for, para alguma aluna, um pouco da docente que você foi para mim, saberei que cumpri meu papel. Esse trabalho não seria o que é sem a força que encontrei na sua voz e em você.

À minha banca examinadora: Naralina Viana e Lidiane Carvalho. Mulheres incríveis que fizeram da Matemática o nosso lugar, nossa força e nosso meio de encontro com o outro. Foi em suas aulas que descobri a beleza por trás do que significa ser docente.

Às minhas professoras e aos meus professores da educação básica ao ensino superior: Cilene, Manoel Brito, Bellinha, Joseane, Biana, Jonas, Abel, Lemos, Marquinhos, Simone Queiroz, Janiely Siqueira, Jaqueline Lixandrão, Naralina Viana, Lidiane Carvalho, Luana Rafaela, Ana Lúcia, Cris, Ewellen, Luan Danilo, Luan Soares, Brivaldo e tantos outros que me atravessaram de modo intenso. Vocês fizeram da escola e da universidade os meus lugares favoritos no mundo. A docente que sou hoje nasce um pouco de cada um de vocês, que fizeram do próprio devir fonte de inspiração e de força.

À Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, que se tornou minha casa nos últimos três anos. Foi a educação pública que me abriu caminhos, malas, portas, mentes, e me trouxe até aqui.

À família que escolhemos: Luis Henrique, Kalina Gouveia, Emili Tavares, Jamily Lopes, Júlia Matias, Leydson Brennand, Maira Sabrina, Beatriz Martins, Mariana Lima, Eduarda Barros, Marília Gabriely, Mariana Moura, Carlos Neto e David Cícero. Meus amigos que me sustentaram nos dias difíceis, celebraram comigo até as pequenas vitórias e acreditaram nesse sonho. Sou feita dos encontros que vivi ao lado de vocês. Foi nos olhos de cada um que enxerguei um universo de possibilidades.

Por fim, mas sempre, agradeço a Deus, ou à força maior que move tudo o que vive, por me permitir existir em movimento, aprender com as incertezas e encontrar sentido mesmo nas pequenas coisas.

Gosto de ler em voz alta
E ouvir minha voz dizendo coisas
Que não de mim nasceram
Mas que minhas eu gostaria que fossem
Quando repito que inauguro linhagens e reinos
Me sinto geradora e rainha
Me vejo nela
Ela
(Anavitória, 2025)

RESUMO

A Matemática, tal como a conhecemos hoje, foi construída a partir das inúmeras contribuições de pessoas que, movidas pela necessidade ou pela curiosidade, buscaram compreender o mundo por meio de teorias e fórmulas que explicassem seus padrões e relações. No entanto, a história dessa área de conhecimento é, em sua maioria, narrada a partir das vozes e feitos de homens. Durante a educação básica, são raros os relatos de estudantes que tenham aprendido Matemática com uma docente mulher. Partindo dessa constatação, esta pesquisa busca compreender como os regimes de verdade e os processos de subjetivação influenciam o devir docente de mulheres no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco — Centro Acadêmico do Agreste (UFPE–CAA). Fundamentado na Filosofia da Diferença, especialmente nos estudos de Michel Foucault e Gilles Deleuze, o trabalho investiga as experiências, resistências e modos de existência dessas licenciandas, analisando como elas ressignificam suas trajetórias em um campo historicamente masculinizado. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, foi realizada por meio de questionário aplicado a seis licenciandas do curso, com o objetivo de identificar os discursos e regimes de verdade que moldam suas vivências acadêmicas. Os resultados apontam que, apesar da crescente presença feminina, persistem desigualdades simbólicas e estruturais que afetam o sentimento de pertencimento e a construção da identidade docente. Conclui-se que reconhecer as vozes e experiências dessas mulheres é essencial para ampliar o debate sobre gênero na Educação Matemática e fortalecer práticas formativas mais equitativas e plurais.

Palavras-chave: mulheres; educação matemática; subjetividade; regimes de verdade; devir.

ABSTRACT

Mathematics, as we know it today, has been built upon the countless contributions of people who, driven by necessity or curiosity, sought to understand the world through theories and formulas that explain its patterns and relations. However, the history of this field of knowledge is mostly narrated through the voices and achievements of men. During basic education, it is rare for students to report having learned Mathematics with a woman mathematics teacher. Based on this observation, this research seeks to understand how regimes of truth and processes of subjectivation influence the becoming-woman mathematics teacher in the Mathematics Teaching Degree program at the Federal University of Pernambuco — Academic Center of the Agreste (UFPE–CAA). Grounded in the Philosophy of Difference, especially in the studies of Michel Foucault and Gilles Deleuze, the work investigates the experiences, resistances, and modes of existence of these pre-service teachers, analyzing how they re-signify their trajectories in a historically masculinized field. The research, of qualitative and descriptive nature, was conducted through a questionnaire applied to six students of the program, aiming to identify the discourses and regimes of truth that shape their academic experiences. The results indicate that, despite the increasing female presence, symbolic and structural inequalities persist, affecting the sense of belonging and the construction of teaching identity. It is concluded that recognizing the voices and experiences of these women is essential to broaden the debate on gender in Mathematics Education and to strengthen more equitable and plural formative practices.

Keywords: women; mathematics education; subjectivity; regimes of truth; becoming.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	A FILOSOFIA DA DIFERENÇA.....	15
2.1	AS RELAÇÕES DE PODER E A SUBJETIVAÇÃO.....	15
2.2	REGIMES DE VERDADE.....	17
2.3	O DEVIR-MULHER E O DEVIR-DOCENTE.....	19
3	MULHERES E MATEMÁTICA: DISCURSOS QUE MOLDAM E EXCLUEM.....	22
3.1	PRESENÇA FEMININA NA MATEMÁTICA.....	23
3.2	REPRESENTAÇÕES DE GÊNEROS NAS LICENCIATURAS DE EXATAS.....	26
4	METODOLOGIA.....	32
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	35
5.1	MULHERES NA DOCÊNCIA DE MATEMÁTICA DURANTE A EDUCAÇÃO BÁSICA	36
5.2	PERCEPÇÃO SOBRE AS SALAS DE AULA NO ENSINO SUPERIOR	38
5.3	O PAPEL DAS MULHERES NA MATEMÁTICA	40
5.4	EXPERIÊNCIAS DE DESMOTIVAÇÃO E INVISIBILIZAÇÃO NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA	42
5.5	O IMPACTO DE FIGURAS FEMININAS NO CURSO	44
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
	REFERÊNCIAS.....	49

1 INTRODUÇÃO

Para a produção desta pesquisa, buscaremos escrever no feminino, não por excluir leitores homens, mas como um gesto de afirmação política e epistemológica. Nossa referência para essa mudança está na obra *Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa*, de Débora Diniz, que justifica sua escolha ao afirmar que “o lugar dos homens está tão bem assegurado na pesquisa acadêmica é que arrisquei a transgressão de escrever esta carta no feminino universal” (Diniz, 2013, p. 9). Portanto, inicia-se aqui um gesto que vai de encontro a nossa existência.

Tudo na sociedade é proveniente de algo ou alguém que ousou ir além daquilo que lhe foi imposto. No que diz respeito à matemática, ocorre o mesmo fenômeno. Todo o conhecimento existente hoje é resultado do esforço de pessoas que romperam barreiras sociais, por necessidade ou curiosidade, desenvolveram métodos matemáticos que explicassem o mundo e seus padrões tão exatos. Entretanto, o que observamos na história são, predominantemente, homens ocupando esses espaços. Eles são apresentados como as pessoas que foram além. Não enxergamos mulheres, na maior parte dessas narrativas, nem nas cenas das universidades, dos cursos de ciências exatas e, consequentemente, no curso de Licenciatura em Matemática. E para essa pesquisa, como pontua Andrade (2006, p. 133) devemos “investigar os acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar sua influência hoje na sociedade”.

Neste trabalho busca-se investigar e explorar as subjetivações que moldam a trajetória de mulheres no curso de Matemática - Licenciatura, considerando as experiências acadêmicas e sociais que as atravessam, à luz da Filosofia da Diferença. O que nos leva ao seguinte problema de pesquisa: *Como os regimes de verdade e os processos de subjetivação influenciam o devir docente de mulheres no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE - CAA)?*

Tal problema de pesquisa nos conduz ao seu objetivo geral: analisar como os regimes de verdade e os processos de subjetivação influenciam o devir docente de mulheres no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE - CAA).

Para que seja possível realizar o objetivo geral, foram estabelecidos os objetivos específicos:

- Investigar relatos e experiências das licenciandas em Matemática para compreender como elas resistem e ressignificam suas trajetórias frente a discursos de exclusão;
- Identificar os discursos e regimes de verdade presentes no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE - CAA) que reforçam narrativas excludentes em relação às mulheres;
- Explorar os conceitos de subjetivação e regimes de verdade que moldam a trajetória de mulheres no curso, considerando as experiências acadêmicas e sociais que as atravessam.

A escolha deste tema está profundamente relacionada à minha vivência como mulher que estuda matemática, desde os anos do ensino fundamental até o ensino superior. Foi a escuta sensível de uma docente, suas aulas ministradas com maestria e resistência, e os relatos partilhados por professoras, mestras e doutoras que me atravessaram de modo intenso e transformador. Essas experiências não apenas despertaram inquietações e problematizações teóricas sobre o lugar das mulheres na ciência, mas também teceram uma rede de apoio e afeto fundamental, permitindo que muitas discentes, inclusive eu, encontrássemos força para resistir, permanecer e nos afirmar no ensino superior.

Ao cursar disciplinas como Metodologia do Ensino da Matemática II, durante a graduação, fui instigada a refletir sobre a história da matemática, em seus primeiros indícios e desdobramentos ao longo do tempo. Na tentativa de entendê-la, pude perceber a ausência de mulheres nesse contexto. Muitos dos trabalhos e teorias que hoje conhecemos tiveram origem em mulheres, mas, ao longo da história, essas contribuições frequentemente foram atribuídas a homens, apagando ou minimizando a importância de suas autoras. Foi na disciplina de Filosofia da Diferença e Educação Matemática que pude aprofundar a compreensão acerca do percurso que nos trouxe até aqui como mulheres na Matemática, bem como dos discursos excludentes e dos processos de subjetivação que, ao longo do tempo, foram moldando nossas experiências, afetando nosso lugar e nossas possibilidades de existência no curso de Licenciatura em Matemática.

O estudo revela sua importância na academia ao trazer indagações sobre como essas mulheres são colocadas na universidade e consequentemente como

isso afeta a trajetória no próprio curso. Ao observarmos um cenário como esse, nas mais diversas sociedades, vejo nessa pesquisa a possibilidade de percebermos perspectivas que reforçam desigualdades em relação às mulheres e contribuir para que mais de nós ocupem lugares de conhecimento e poder nas diferentes esferas da sociedade. Pois como afirma Brito (2021, p. 18) em sua dissertação: “Não era uma questão só de Matemática, mas de dobrar a força diante de um sistema de opressões, que intensifica práticas de exclusão social”. Dessa maneira será possível buscar, dentro da universidade, mais formas de motivação para que essas licenciandas continuem resistindo e ressignificando suas trajetórias como pesquisadoras e professoras em formação.

Adiante, tomaremos a Filosofia da Diferença como ponte para entender os principais conceitos que acabam por nos atravessar em nosso devir-docente e devir-mulher. Neste capítulo, você irá se deparar com estudos produzidos por Michel Foucault e Gilles Deleuze. São esses autores que oferecem os fundamentos teóricos que estruturam este trabalho, especialmente no que diz respeito aos processos de formação da subjetividade, das normas e dos regimes de verdade que nos constituem.

No capítulo 3, abordaremos o contexto social no qual as mulheres estão inseridas, com foco no machismo estrutural que perpassa suas vivências. A análise parte da compreensão de que essas estruturas opressoras não se limitam ao cotidiano, mas se estendem às instituições de ensino. A partir disso, traremos essas reflexões para o campo específico da matemática, evidenciando como as mesmas questões se manifestam nesse território historicamente masculinizado e as representações de gênero nos cursos de exatas. Para sustentar essas reflexões, traremos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de egressas do CAA, nos três cursos de licenciatura em exatas: matemática, química e física.

Ao chegar ao capítulo 4, adentramos a metodologia que orienta esta pesquisa. Serão descritos o tipo de abordagem adotada, os procedimentos de coleta de dados e os critérios utilizados para a seleção das participantes. Além disso, será exposta a justificativa dessa escolha e um detalhamento do questionário aplicado, destacando o objetivo de cada pergunta, os sentidos que se pretendeu alcançar por meio das respostas e os cuidados adotados durante a aplicação, especialmente no que se refere à escuta ética e à preservação da identidade das colaboradoras.

A análise das respostas será desenvolvida no capítulo 5, no qual discutiremos os sentidos emergentes a partir dos dados obtidos. Por fim, no capítulo 6, serão apresentadas as conclusões e considerações finais, construídas a partir das análises realizadas, não com o intuito de encerrar o debate, mas de ampliá-lo, abrindo espaço para novas reflexões e possibilidades de pesquisa.

2 A FILOSOFIA DA DIFERENÇA

A Filosofia da Diferença é uma corrente filosófica que enfatiza a importância da diferença como princípio fundamental na compreensão da realidade e explicá-la com definições prontas é uma missão quase impossível. Isso porque ela não busca enquadrar o mundo em categorias fixas, mas compreendê-lo como movimento, fluxo e transformação constante. Gilles Deleuze é um dos principais nomes nessa corrente.

Segundo essas perspectivas, nada no mundo é fixo ou imutável; ao contrário, vivemos em meio a multiplicidades, e as constantes transformações. As sociedades estão em fluxo, ou seja, existirão diferenças que, para Deleuze (1968) não podem ser percebidas de maneira direta e simultânea, só podem ser apreendidas sensorialmente. O ser humano, nesse sentido, não nasce pronto, mas se dá a partir das experiências e dos encontros que o atravessam.

Com isso, para entender as experiências e diferenças produzidas que acabam por atravessar e afetar a trajetória de mulheres no curso de Matemática - Licenciatura, nos subcapítulos a seguir, exploraremos os conceitos fundamentais dessa filosofia que embasam esta pesquisa e para melhor compreensão buscaremos articulá-los com as vivências e trajetórias dessas licenciandas, a partir das concepções teóricas de Gilles Deleuze e Michel Foucault, filósofos e historiadores franceses.

2.1 AS RELAÇÕES DE PODER E A SUBJETIVAÇÃO

O conceito das Relações de Poder será exposto com o propósito de identificar os discursos de subjetivação que moldam a trajetória dessas licenciandas, compreendendo como as experiências individuais e coletivas são moldadas pelas relações de poder e pelas normas sociais na trajetória de mulheres no curso de Matemática - Licenciatura.

O poder, entendido em sua dimensão relacional e difusa, não se impõe apenas como força de negação, mas se exerce nas relações cotidianas, produzindo e regulando modos de ser e de pensar. Ele atravessa os corpos e os discursos, instaurando padrões de feminilidade, desejo, trabalho e comportamento que

participam da constituição das identidades e dos processos de subjetivação (Foucault, 2013).

Antes de falar sobre o contexto matemático, deve-se entrar em pauta a dificuldade que mulheres possuem de exercer cargos de poder e serem ouvidas nos mais diversos ambientes, seja ele de trabalho ou até em uma conversa com seus colegas. Scott (1990) considera gênero como um elemento essencial das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, portanto, essas diferenças percebidas entre homens e mulheres “não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (Silva, 2002, p. 87) e ao ser produzida, impõe-se poder.

Agora, imaginemos essa realidade sendo reproduzida dentro das universidades, mais especificamente em um curso de exatas, onde, em muitos casos, grande parte dos docentes e colegas de turma são homens. Nesse cenário, a mulher se vê atravessada por relações de poder que produzem discursos, normas e expectativas, as quais, muitas vezes, colocam à prova sua trajetória acadêmica, seu reconhecimento e seu próprio modo de existir no espaço universitário.

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (Foucault, 2013, p. 8).

Conforme Blackburn (1997), o poder consiste na aptidão de alcançar determinados fins, seja por meio de prerrogativas legais, mecanismos de controle ou formas de influência. Essa capacidade manifesta-se na mobilização estratégica de recursos econômicos, sociais ou políticos com vistas à obtenção de resultados específicos. Será a partir disso que surgirá a subjetividade e os modos de subjetivação.

Como bem pontua Mansano (2009, p. 111) “a subjetividade não implica uma posse, mas uma produção incessante que acontece a partir dos encontros que vivemos com o outro”. Ou seja, é nos encontros com o outro e nos afetos que nos atravessam que a subjetividade se produz continuamente. Esses processos dão origem aos modos de subjetivação, que nos fazem agir, muitas vezes, segundo regras e expectativas socialmente instituídas, em vez de por escolha autônoma. Assim, o que se apresenta como natural ou espontâneo revela-se, na verdade, como efeito de discursos que normatizam e orientam nossas formas de ser e de agir.

Um exemplo dos modos de subjetivação é quando acreditamos que as mulheres se sentem realizadas ao servir o outro, sem que se perceba que tal sentimento foi socialmente construído, ensinando-nos a associar prazer e valor à obediência e ao cuidado, como se esses atos fossem expressões naturais da feminilidade.

Essa percepção dialoga diretamente com o que Foucault (2004) propõe ao afirmar que a subjetivação não é um processo meramente individual, mas uma construção social atravessada por relações de poder que definem e redefinem continuamente as identidades e os papéis sociais, “plenamente fabricada, produzida, moldada, modulada [...] automodulável” (Pelbart, 2000, p. 13).

Através de normas, discursos e instituições, o poder não apenas limita, mas também orienta e modela os modos de ser, determinando como os indivíduos se percebem e se posicionam no mundo, participando ativamente dos processos de subjetivação. Nesse contexto, emergem os chamados regimes de verdade, conjuntos de discursos legitimados que estabelecem o que é considerado verdadeiro em uma determinada época e sociedade.

2.2 REGIMES DE VERDADE

Para abordar a matemática e suas interseções com questões de gênero, especialmente no contexto da Educação Matemática, devemos analisar os fatores que historicamente influenciaram a construção social do "ser mulher". Segundo Brito (2021, p. 25), “seriam, pois, esses regimes de verdade, atos determinados que constroem e produzem efeitos específicos”. Neste subcapítulo, exploraremos como os regimes de verdade produzem esses efeitos específicos e concretos, a partir dos trabalhos e ideias Foucaultianas.

Ao longo do tempo, a matemática passou a ser, e ainda é, frequentemente concebida como um dos campos mais complexos do conhecimento, cercada pelo mito de que apenas mentes excepcionalmente dotadas poderiam desvendar seus mistérios. Com isso, emergem os regimes de verdade, serão eles que determinarão quem pode ou não desenvolver e resolver cálculos matemáticos, teorias, estudos e ciência. Para Foucault (1980):

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros..., os meios pelo qual cada um deles é sancionado, as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro (Foucault, 1980, p. 131).

Nesse contexto, os regimes de verdade não se limitam à produção de saberes, mas também instituem normas que definem o que é reconhecido socialmente como "ser mulher" ou "ser docente". Tais regimes constroem modelos fixos e hegemônicos que orientam condutas, práticas e modos de existir. Tudo aquilo que foge a essas formas estabelecidas tende a ser silenciado, desautorizado ou invisibilizado.

Gallo (2022) destaca que não existe uma Verdade, única ou universal, mas uma multiplicidade de verdades construídas coletivamente, em permanente disputa e transformação, das quais emergem novas formas de compreender e produzir o mundo. Nesse sentido, a ausência de mulheres na docência de Matemática contribui para reforçar e (re)produzir a ideia de que o ato de ensinar é uma prática masculina, o que torna ainda mais difícil o processo de identificação e pertencimento das alunas a esse campo do conhecimento.

Ao imaginarmos a figura de quem cursa licenciatura em Matemática, quem surge em nossa mente? Provavelmente, alguém associado à racionalidade e à intelectualidade, alguém que usa óculos e, quase sempre, um homem. O que hoje se manifesta como ausência de mulheres nas salas de aula de Matemática é o eco de um passado colonial que definiu lugares sociais distintos para homens e mulheres. A escola, por muito tempo, foi um desses territórios interditos a elas.

A colonização no Brasil deixou por muito tempo, além de tantas outras marcas na nossa história, a verdade de que a escola não era lugar de menina. Cabia a elas ajudar em casa, enquanto a instrução formal era reservada aos meninos. Mesmo com a instituição da Lei Geral de 15 de outubro de 1827, que padronizou as escolas de primeiras letras no país, a educação feminina continuou limitada. Persistiam muros simbólicos e concretos: “elas não aprendiam todas as matérias ensinadas aos meninos, principalmente as consideradas mais racionais como a geometria, e em compensação deveriam aprender as ‘artes do lar’, as prendas domésticas” (Stamatto, 2002, p. 5).

Muitas lutas vieram após esse período, em busca de romper com as verdades absolutas que determinavam quem podia ou não estudar geometria e outros campos

vinculados ao ideal de razão e neutralidade científica. Um exemplo marcante desse cenário é trazido por Brech e Souza (2025): a medalha Fields, criada em 1936, foi concedida a uma mulher apenas em 2014 — a iraniana Maryam Mirzakhani. Até hoje, entre as 64 pessoas que receberam essa honraria, apenas duas são mulheres.

Essas desigualdades e exclusões evidenciam como determinados discursos produzem e sustentam regimes de verdade que definem quem é reconhecido como capaz de raciocinar logicamente ou produzir conhecimento. Ao problematizar tais regimes de verdade, abre-se espaço para compreender como os sujeitos podem escapar das identidades fixas que esses discursos instituem. Uma das chaves para essa compreensão encontra-se no conceito filosófico de devir, discutido no subcapítulo a seguir, que propõe pensar a existência como processo, transformação e movimento contínuo.

2.3 O DEVIR-MULHER E O DEVIR-DOCENTE

Na Filosofia, os processos e transformações profundas que nos acontecem a partir do que somos, mas sem que nos prenda a uma forma estável, é o chamado “Devir”. Para Aristóteles, o Devir se relaciona à passagem entre a Potência e o Ato, sendo o Ato aquilo que já é, e a Potência, aquilo que pode vir a ser. Assim, existem diferentes tipos de Devir: devir-animal, devir-homem, devir-mulher, devir-docente, entre outros, representando as diversas possibilidades de transformação e as múltiplas formas pelas quais nos aproximamos daquilo que podemos vir a ser. Nesse sentido:

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais *próximas* daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo (Deleuze; Guattari, 1997, p. 64).

O Devir, porém, não consiste em imitar. Segundo Queiroz (2015, p. 33) “Não existe ‘eu modifiquei alguém’ ou ‘esse alguém me modificou’, não há essa relação de dominador e dominado, pelo contrário, é uma transformação mútua. O afetar e ser afetado”. Essa dinâmica pode ser observada na sala de aula, onde o encontro entre professora e aluna não é unilateral, onde a professora modifica sua aluna, ou a

aluna imita sua professora, mas uma troca de afetos e saberes que produz transformações em ambas.

É nesse movimento recíproco que se insere o devir-docente: a docente que ensina e a discente que aprende não estão prontas ou fixas, mas em permanente construção, afetadas por contextos, relações e desejos. O mesmo acontece com as mulheres e estudantes do ensino superior. O devir-mulher, segundo Deleuze e Guattari (1997), não diz respeito a tornar-se mulher no sentido biológico ou social convencional, mas a fugir das capturas normativas da identidade, abrindo brechas para novas formas de existência.

No curso de Licenciatura em Matemática, o devir-mulher e o devir-docente se entrelaçam de maneira singular. É nesse espaço formativo que muitas mulheres, ao mesmo tempo em que aprendem conteúdos matemáticos, também enfrentam discursos que as colocam em posição de dúvida, inferioridade ou não pertencimento. Entretanto, é justamente nesses atravessamentos que o devir se faz movimento, revelando-se nas formas como cada uma resiste, aprende e se reconstrói ao longo da formação.

De acordo com Deleuze e Parnet (1998), o que realmente importa é o meio, pois o início e o fim são apenas pontos de passagem. Sendo assim, o devir dessas mulheres, não possui um ponto de partida nem de chegada definidos, mas se constrói nesse meio repleto de experiências, desafios e encontros.

Cada vez que uma mulher ocupa esse espaço, ensina, aprende e compartilha saberes, ela realiza um movimento de resistência, uma linha de fuga diante dos discursos que buscam naturalizar a ausência feminina nas ciências, afirmando, assim, novas possibilidades de existir, pensar e produzir conhecimento. O ensino torna-se, então, também um espaço de invenção de si, onde se constrói um modo de existir que desafia o que é considerado legítimo, racional ou possível para o feminino.

No capítulo a seguir, a matemática se tornará mulher, onde os trabalhos que traremos e discutiremos evidenciam o lugar que elas são colocadas para ocupar, mas não de forma espontânea. As mulheres foram levadas, de forma sutil e muitas vezes inconsciente, a acreditar que a matemática não lhes pertence, que esse território não é o seu lugar legítimo de fala, de produção ou de criação. O que se revela, portanto, é um processo de exclusão simbólica e epistemológica que, ao

mesmo tempo em que tenta afastá-las, também evidencia a necessidade de repensar os modos como o saber matemático é construído, ensinado e vivenciado.

3 MULHERES E MATEMÁTICA: DISCURSOS QUE MOLDAM E EXCLUEM

Desde os primórdios da sociedade, observa-se um padrão estrutural de exclusão e desvalorização das mulheres, o que impacta diretamente sua participação e reconhecimento em diversos âmbitos. Diariamente somos atravessadas por um mar de expectativas, cobranças e silêncios, que perpassam e influenciam nos nossos desejos e ambições.

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, 1967, p. 9).

Tal afirmação de Beauvoir (1967) vai de encontro ao que expusemos no capítulo anterior. Assim, durante a educação básica, estamos em processo de formação e mudança, atravessadas por vivências que moldam nossa percepção do mundo e das exclusões que nos cercam. E ao final da vida escolar, os discursos, mesmo que inconscientemente, continuam produzindo o que querem: nos moldar, moldar nosso jeito de dar aula e de compartilhar o que sabemos.

A ausência de apoio em projetos acadêmicos, a desqualificação de suas ideias, os inúmeros adjetivos pejorativos que lhes são atribuídos, e a constante deslegitimação de suas vozes, frequentemente rotuladas como "grosseiras" ou "estressadas" por precisarem elevar o tom para serem ouvidas, configura um conjunto de violências simbólicas que atravessam suas trajetórias. Analisar a participação feminina nos cursos de Matemática excede a dimensão numérica, pois "tão difícil quanto apontar o momento exato em que tem início uma estação do ano, é determinar quando e onde começa uma luta coletiva por maior representatividade e oportunidades para grupos minoritários" (Brech; Souza, 2025, p. 1).

Como já discutido por Stamatto (2002), desde o período colonial as mulheres foram ensinadas a cuidar da casa, a servir, a costurar, a bordar, aprendizados que moldavam não apenas suas mãos, mas também o lugar que poderiam ocupar no mundo. Foram, gradualmente, afastadas dos estudos e, sobretudo, dos saberes matemáticos, historicamente associados à racionalidade e, portanto, atribuídos ao domínio masculino. Ainda assim, algumas ousaram atravessar essas fronteiras e romper o silêncio que as cercava, abrindo caminho onde antes havia proibição. Outras, no entanto, permaneceram presas a um discurso que lhes dizia o que

podiam ou não ser, e acabaram subjetivadas por ele. Na sequência, você encontrará mais pesquisas como esta que comprovam a pertinência desse problema.

3.1 PRESENÇA FEMININA NA MATEMÁTICA

A matemática, muitas vezes dita como neutra e objetiva, também é um discurso produzido dentro de regimes de verdade que refletem relações de poder e exclusão. Seu ensino e aplicação podem reproduzir hierarquias sociais, de gênero e de classe, sendo, portanto, um campo em disputa, onde se joga muito mais do que números.

Ao transpor essa discussão para o contexto da sala de aula, observa-se que, quando um estudante do sexo masculino obtém uma nota elevada, ele é rapidamente reconhecido como inteligente, talentoso ou “naturalmente bom” em Matemática. Entretanto, quando uma estudante do sexo feminino alcança o mesmo resultado, exige-se que repita o desempenho diversas vezes ao longo do ano letivo para que sua competência seja legitimamente reconhecida. É como se bastasse que um menino demonstrasse 50% de domínio para ser considerado bom, enquanto uma menina precisasse alcançar 200% para obter o mesmo reconhecimento.

Como provocam Souza e Cararo (2018, p. 9) “Prova. Essa é a palavra que nasce conosco e nunca nos abandona. Parece que temos de provar tudo a todos a todo momento, embora a gente saiba muito bem que ninguém nunca deveria ter de provar nada para garantir direitos iguais e respeito”. Assim, as mulheres crescem imersas em uma cultura que constantemente as obriga a demonstrar sua capacidade, competência e valor. E, quando não conseguem corresponder às expectativas impostas, são rotuladas, julgadas e adjetivadas por isso.

No ensino superior, a desigualdade de gênero também se manifesta, embora de forma mais sutil, muitas vezes disfarçada sob o discurso da meritocracia, ideia segundo a qual, “dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um” (Freitas, 2012, p. 383). No entanto, diante de todas as situações apresentadas neste trabalho, é possível perceber que homens e mulheres não iniciaram do mesmo ponto de partida. O esforço de uma mulher frente a esse sistema, quando comparado ao de um homem, transforma-se em uma verdadeira inequação e o sinal de “maior que” se mostra evidente.

Então como as estudantes, vindas de um ensino fundamental e médio repleto de machismo estrutural, e que, na graduação, continuam a ser atravessadas por práticas que as silenciam, poderão se tornar protagonistas em um curso historicamente masculinizado? Elas começarão a sumir e cada vez mais serão diminuídas para caber nas “caixinhas” sociais. Ainda que, na teoria, uma nota não defina quem somos, mas na prática, são justamente essas avaliações que desmotivam meninas, adolescentes e mulheres, reforçando padrões de exclusão e minando a autoconfiança em relação à área.

Um dado relevante pode ser observado na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), competição nacional criada em 2005 pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA). A OBMEP tem como objetivo estimular o estudo da matemática e identificar talentos entre estudantes da educação básica, tornando-se um importante indicador de desempenho e interesse na área. Nos últimos dez anos, ao analisar o total de premiações, incluindo medalhas de ouro, prata, bronze e menções honrosas, e suas distribuições por gênero, nota-se que o número de estudantes do sexo masculino premiados é aproximadamente o dobro (ou mais) em relação ao de estudantes do sexo feminino.

Figura 1 - Prêmio nacional da OBMEP distribuído por gênero

Prêmio Nacional	Gênero Feminino		Gênero Masculino		Não Informado	
	Total	%	Total	%	Total	%
OURO	105	15.4	555	81.2	23	3.4
PRATA	377	19.2	1523	77.6	62	3.2
BRONZE	1307	22.3	4317	73.8	227	3.9
MH	16363	32.1	32552	63.8	2087	4.1

Fonte: OBMEP (2024).

Podemos perceber, portanto, que o percentual de meninas com medalhas de ouro a nível nacional em 2024 foi de 15,4%, enquanto o de meninos atingiu 81,2%. Esse dado evidencia uma disparidade significativa que ultrapassa o âmbito da competição, refletindo desigualdades estruturais relacionadas às oportunidades de acesso, incentivo e representação feminina na matemática, as quais influenciam diretamente o processo de identificação e pertencimento das meninas a esse campo do conhecimento.

De acordo com Ribeiro-de-Souza (2021), o sentimento de pertencimento está associado à sensação de acolhimento e à construção de uma identidade coletiva, contribuindo para o fortalecimento do indivíduo e para o seu equilíbrio emocional.

Assim, ao se enxergarem na Matemática, seja por meio de representações, referências femininas ou experiências positivas de aprendizagem, as estudantes tendem a desenvolver maior vínculo com a área, fortalecendo sua autoconfiança e ampliando as possibilidades de permanência e protagonismo nesse campo do conhecimento.

Ao longo da história, diversas mulheres romperam barreiras e deixaram marcas profundas na Matemática, mesmo enfrentando contextos de exclusão e sendo invisibilizadas. Hipátia de Alexandria, considerada a primeira mulher matemática de que se tem registro, destacou-se na Antiguidade por seus estudos em geometria e astronomia, desafiando as limitações impostas às mulheres de seu tempo. Séculos depois, nomes como Sofia Kovalevskaya, a primeira mulher a se tornar professora de matemática, e Emmy Noether, reconhecida por suas contribuições revolucionárias à álgebra, abriram caminhos em um campo dominado por homens.

O ponto principal que queremos discutir é a forma como o devir docente de uma mulher que cursa licenciatura em matemática é atravessado, da educação básica às decisões do ensino superior. É crucial examinar como essas estudantes se estabelecem, os caminhos por onde moldam suas identidades e as formas com que enfrentam desafios. Pois, além do peso inerente à própria graduação, se somam a ele os fardos advindos do ambiente de trabalho, das dinâmicas familiares e das múltiplas pressões sociais que atravessam seus corpos e incidem sobre o ser mulher.

Os homens, não podendo negar que nós somos criaturas racionais, querem provar-nos a sua opinião absurda, e os tratamentos injustos que recebemos, por uma condescendência cega às suas vontades; eu espero, entretanto, que as mulheres de bom senso se empenharão em fazer conhecer que elas merecem um melhor tratamento e não se submeterão servilmente a um orgulho tão mal fundado (Floresta, 1832, p. 21).

As reflexões de Floresta (1832), escritas há quase dois séculos, revelam a luta das mulheres por reconhecimento intelectual e social. Luta essa que, embora tenha avançado, ainda encontra ecos nas estruturas educacionais atuais. É com base nessa perspectiva histórica que, no próximo tópico, traremos essa discussão para mais perto: as representações de gêneros nas licenciaturas de exatas no CAA. Nesse movimento de aproximação, buscamos compreender de que maneira as

questões já discutidas em âmbito mais amplo se expressam no cotidiano do campus e na vida de outras mulheres.

3.2 REPRESENTAÇÕES DE GÊNEROS NAS LICENCIATURAS DE EXATAS

Neste subcapítulo, serão apresentados textos de mulheres que, enquanto licenciadas, desenvolveram trabalhos com foco nas questões de gênero ao longo do curso na UFPE - CAA. Os textos selecionados constituem recortes dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de cada uma delas. Serão evidenciados os objetivos, a metodologia e as considerações finais de cada TCC analisado, com o intuito de construir uma base comparativa e identificar possíveis pontos em comum entre os cursos de licenciatura das ciências exatas.

A proposta é que haja, preferencialmente, um TCC representando cada curso: Física, Química e Matemática. Para encontrarmos estes trabalhos, pesquisamos no ATTENA, repositório institucional da UFPE, palavras-chave como: “gênero”, “mulher”, “matemática”, “física” e “química”. Os trabalhos selecionados são aqueles que foram apresentados aos cursos de Matemática, Física ou Química, com data de defesa nos últimos seis anos. Também verificamos o campus de origem das autoras, considerando apenas os TCCs produzidos por licenciandas do Centro Acadêmico do Agreste (CAA).

Apesar da pesquisa, não foi possível encontrar TCC produzido por mulher, com essa temática e palavras-chave, apresentado ao curso de Química - Licenciatura, apenas dos cursos de Física e Matemática. Essa seção é também um convite à leitura de textos e produções acadêmicas feitas por mulheres, pois como bem pontua Diniz (2013, p. 43) “Conhecer quem escreveu e pensou sobre seu tema é um ato de sabedoria e de firmeza intelectual”.

Um dos trabalhos escolhidos foi apresentado e defendido por Barros (2021) ao Curso de Licenciatura em Física e possui como título: *Incentivo da mulher à prática e estudo das ciências e matemática*. A autora buscou apontar os motivos que fizeram mulheres contemporâneas seguir esse caminho de prática e estudos na área das Ciências e Matemática, trazendo as mulheres que estão cursando os cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química, e bacharelado nas

engenharias Civil e Produção como objeto de pesquisa. Todas as participantes eram da UFPE - CAA.

A coleta de dados foi realizada através de um questionário aplicado de forma online, com 53 mulheres que já compuseram o corpo discente dos cursos citados acima, com perguntas do tipo: *o que te incentivou a entrar no curso? No ensino médio, alguma professora das ciências exatas te inspirou a seguir essa carreira?*, dentre outras. Com tais questionamentos foi possível constatar que a presença de referências femininas, o incentivo familiar e o papel de professoras atuam como agentes fundamentais de motivação. Apesar dos avanços, persistem obstáculos como o machismo velado e a invisibilidade institucional, que dificultam a equidade de gênero no ambiente acadêmico.

Um outro ponto destacado pelas entrevistadas diz respeito à composição das salas de aula, que, segundo elas, apresentam um maior número de alunas do que alunos. Barros (2021) associa essa percepção ao fato de que as discentes que relataram essa vivência se encontram nos dois primeiros anos da graduação. Em que, à medida que as mulheres avançam em suas trajetórias, vão sendo gradualmente excluídas desses espaços (Agrello; Garg, 2009). Ou seja, ao final do curso, o número de mulheres é significativamente menor do que no início e isso reflete no percentual de mulheres que lecionam Matemática/Física/Química na educação básica e consequentemente no ensino superior.

A pesquisa evidenciou que o incentivo à participação feminina nas Ciências e Matemática ainda enfrenta barreiras significativas, como o machismo estrutural e a escassa representatividade nos cursos das áreas exatas. Através de entrevistas com estudantes de licenciaturas e engenharias do CAA-UFPE, identificou-se que professoras inspiradoras e o apoio familiar desempenham papel crucial na decisão das mulheres de seguir carreira nessas áreas. No entanto, mesmo com maior acesso à educação, o ambiente acadêmico continua marcado por estereótipos de gênero, críticas veladas e desigualdade de oportunidades, revelando que a permanência das mulheres na ciência exige resistência, visibilidade e ações que promovam equidade.

O segundo TCC selecionado foi Oliveira (2019), apresentado ao Curso de Matemática - Licenciatura, e possui como título: *Os desafios das mulheres na licenciatura e na docência em matemática*. O objetivo geral desta pesquisa foi

“investigar como ocorreu/ocorre o processo de ingresso e a permanência das mulheres no curso de Matemática Licenciatura e na docência em matemática, no que diz respeito aos estigmas, estereótipos e preconceitos que cercam a escolha por essa área” (Oliveira, 2019, p. 12). Seu trabalho possui um estudo exploratório, utilizando como fonte de coleta de dados iniciais publicações acadêmicas e periódicos sobre o tema em questão e posteriormente uma pesquisa realizada com três discentes e duas docentes, todas do ensino superior da UFPE-CAA.

Para produção de dados, o instrumento utilizado pela autora se deu através de uma entrevista semiestruturada, com um roteiro de 12 perguntas. A transcrição das respostas foi feita realizando representações sugeridas por Marcuschi (2003). A figura abaixo mostra um quadro organizado Oliveira (2019) e descreve essas representações:

Figura 2 – Símbolos para transcrição e suas representações

SÍMBOLOS	REPRESENTAÇÕES
(+)	Pausas e silêncios são indicados entre parênteses: em pequenas sugere-se usar um sinal + para cada 0.5 segundos; para as pausas além de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo.
(Incompreensível)	É comum não entendermos uma parte da fala e/ou ficarmos com dúvida. Neste caso podemos marcar o local com parênteses e indicar com a expressão incompreensível
/	Utilizado quando um falante corta uma unidade, ou quando alguém é bruscamente cortado pelo parceiro.
Letra Maiúscula	Indica que uma sílaba ou uma palavra é pronunciada com ênfase ou recebe acento mais forte que o habitual
:	Coloca-se dois pontos, quando há um alongamento da vogal, os dois pontos podem ser repetidos dependendo da duração.
(())	Usam-se parênteses duplos para comentar algo que ocorre (no local da ocorrência, imediatamente antes do local que ocorre, ou entre uma fala e outra).
“	Utilizam-se aspas duplas para uma subida rápida.
‘	Utilizam-se aspas simples para uma subida leve
Repetições: reduplicação da letra ou sílabas.	Indica repetições, reduplica-se a parte repetida.
... ou /.../	O uso das reticências no início, no meio ou no final de uma transcrição indica que está transcrevendo apenas um trecho, ou um corte na produção de alguém.

Fonte: Oliveira (2019).

Quando perguntadas sobre a escolha deste curso, os principais motivos incluem identificação com a área, influência de professoras e professores, gosto pela matemática e desejo pela carreira docente. Porém, mesmo com o aumento de mulheres no curso de Matemática, o curso e a profissão ainda são marcados por

preconceitos de gênero, visões estereotipadas sobre a matemática e desvalorização das contribuições femininas. Como afirma Ramos, Ulbanere, Jesus (2011, p. 2 *apud* Oliveira, 2019, p. 14):

Conforme o salário cresce, cai a participação feminina. Entre aqueles que recebem mais de vinte salários, apenas 19,3% são mulheres. [...] Os índices mostram que, apesar do crescimento considerável do número de mulheres no mercado de trabalho, existe uma diferença significativamente inferior no aumento dos salários das trabalhadoras em relação ao dos homens.

A autora também questiona as entrevistadas sobre quais seriam os possíveis desafios vivenciados pela mulher que cursa a licenciatura em matemática ou atua na docência matemática. As respostas trazem pautas como assédio, ausência de credibilidade por acreditarem que elas não darão conta, dentre outras. Uma das mulheres diz que:

Aloisa: *“Acho que é mais o desafio que mais em geral as mulheres enfrentam./ (++) em qualquer profissão e meio que tentar (+) provar que ela é capaz, que tem profissionalismo, que ela tá ali por competência (++) e no núcleo de exatas as vezes tem mais forte essa impressão que os/ (++) homens teria mais aptidão como isso não é real não há nenhuma comprovação, aí cabe a gente ter que mostrar isso pra depois ser reconhecida.”*

A pesquisa conclui que, apesar do número de mulheres na Licenciatura em Matemática e na docência ter aumentado, sua presença ainda é marcada por obstáculos relacionados a estigmas, estereótipos e preconceitos de gênero que afetam sua permanência e valorização profissional. O trabalho revela ainda que a matemática continua sendo percebida socialmente como um campo masculinizado, exigindo das mulheres constante reafirmação de suas capacidades para ocupar espaços historicamente negados a elas. A autora destaca também o apagamento de figuras femininas na história da ciência, propondo que discussões sobre gênero devem ser incluídas na formação docente para promover práticas mais igualitárias.

Durante o levantamento realizado, embora a pesquisa tenha identificado trabalhos relacionados aos cursos de Física e Matemática, não foram encontrados TCCs que abordem especificamente a realidade de mulheres na licenciatura em Química, o que pode indicar uma negligência ou invisibilidade desse debate dentro do curso. Para garantir uma busca abrangente, além das palavras-chave já mencionadas, utilizamos termos adicionais como “presença”, “feminina”, “química” e

“mulheres”. Ainda assim, não foram localizados trabalhos produzidos por mulheres e que atendessem aos critérios estabelecidos para a pesquisa. Os poucos materiais encontrados tratavam de temas como sexualidade e gênero, porém elaborados por autores do sexo masculino, ou seja, trabalhavam questões em torno da comunidade LGBTQIA+.

A ausência desses TCCs pode abrir pautas e questionamentos importantes, afinal, *onde estão as mulheres que compõem o corpo discente do curso de Química-Licenciatura da UFPE-CAA? Seria uma falha na grade curricular do curso que impossibilita o pensar na Química como algo que vai além dos laboratórios, das experimentações, das equações químicas?* São questionamentos que, até o presente momento, estão sem respostas mas que aparecem como um convite à reflexão crítica sobre os silenciamentos e apagamentos ainda presentes na formação docente em ciências exatas, especialmente quando se trata da perspectiva de mulheres que vivenciam esse percurso.

A análise dos TCCs evidencia a persistência de um processo de invisibilização das licenciandas nos cursos da área de exatas. As razões que sustentam tal fenômeno são múltiplas, porém, alguns fatores mostram-se recorrentes nas pesquisas examinadas. A presença de professoras nas disciplinas de Física, Química e Matemática revela-se como elemento significativo na orientação das escolhas relativas ao ingresso no ensino superior. De igual modo, o apoio familiar constitui um aspecto determinante, assim como o sentimento de pertencimento à universidade, que se consolida a partir desses mesmos fatores.

No entanto, mesmo diante da presença significativa de mulheres, os cursos continuam a ser percebidos como espaços masculinizados, revelando uma naturalização dessa condição no ambiente universitário e provando que as mulheres, além de conquistarem vagas em instituições de ensino superior, também necessitam de oportunidades e espaços que lhes permitam desenvolver plenamente suas competências, afirmar suas identidades acadêmicas e participar ativamente das práticas pedagógicas e científicas.

Adiante, apresentaremos detalhadamente a metodologia utilizada na produção deste trabalho, descrevendo os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados. Nesse contexto, será explicitado quem são as licenciandas que responderam ao questionário, destacando características comuns entre elas que

possam influenciar a interpretação dos resultados. Além disso, discutiremos o objetivo de cada questão aplicada, refletindo sobre o que se pretendia alcançar com cada uma e analisando os resultados obtidos. Buscaremos, ainda, identificar se foi possível estabelecer um denominador comum nas respostas, de modo a reconhecer padrões, convergências e divergências que possam contribuir para uma compreensão mais ampla das experiências e percepções das estudantes no curso de Matemática - Licenciatura.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentaremos os métodos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa e os recursos que foram cruciais para a produção do questionário. Discutiremos a abordagem metodológica escolhida, justificando sua adequação aos objetivos do estudo, em seguida, apresentaremos os instrumentos de coleta de dados, destacando os critérios utilizados para a formulação das perguntas, a seleção das participantes e a forma de aplicação do questionário. Além disso, abordaremos os recursos utilizados para a análise dos dados obtidos.

Ao investigar os processos de subjetivações que moldam a trajetória de mulheres no curso de Licenciatura em Matemática, esta pesquisa caracteriza-se como um levantamento. Segundo Ponte *et al.* (2007), esse método possui a característica de recolher e estudar as informações obtidas diretamente de pessoas, com o objetivo de conhecer o seu comportamento. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica e quanto aos nossos objetivos é compreendida como descritiva, uma vez que, conforme Vergara (1998, p. 45), “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno”. A abordagem adotada é qualitativa, pois, de acordo com Martins (2004), as metodologias qualitativas enfatizam a análise de microprocessos por meio do estudo das ações sociais, tanto individuais quanto em grupo.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as mulheres estudantes do curso de Matemática - Licenciatura, da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE – CAA). A escolha desse campus justifica-se pelo fato de ser o local onde a autora realizou sua graduação. O curso é oferecido no turno da noite, em Caruaru - PE, com uma oferta anual de 80 vagas e tem como objetivo geral formar professoras e professores de Matemática que atuarão na Educação Básica, preparados para prática docente reflexiva e qualificada, voltada para as particularidades dos estudantes e comprometida com o aprimoramento do ensino de Matemática nesse estágio da educação.

Para descrever e explorar relatos e experiências de alunas, foi criado um questionário, aplicado presencialmente, onde inicialmente buscou-se compreender como ocorreu o processo de ingressar nas ciências exatas e, conseqüentemente, no curso de Licenciatura em Matemática. Para selecioná-las levou-se em consideração

a qual período as estudantes estavam cursando, optamos pelas que estavam cursando entre o 3º e 9º período, uma vez que o foco desta pesquisa são as vivências experienciadas no Ensino Superior. Dessa forma, foram selecionadas 6 licenciandas em matemática.

O questionário utilizado nesta pesquisa foi composto por perguntas de natureza tanto objetiva quanto subjetiva. Entre as questões objetivas, incluíram-se itens como: período que estava cursando, idade e se já possuía experiência com sala de aula — seja através de programas como PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), monitorias ou como professora titular. Conforme respondiam, as participantes foram conduzidas a refletir sobre suas vivências com professoras da área durante o ensino fundamental e médio, bem como suas experiências no ensino superior. A seguir apresentam-se as perguntas subjetivas e suas justificativas, que compuseram o questionário, aplicado como instrumento de produção de dados nesta pesquisa.

Quadro 1 – Perguntas do questionário e objetivos

Perguntas	Objetivos
4. Durante a sua educação básica, você teve professoras de Matemática? Se sim, em quais séries/anos?	Identificar a ausência/presença de mulheres na área e compreender se houve identificação de gênero na educação básica e como isso pode ter influenciado escolhas futuras.
5. Ao ingressar no curso de Licenciatura em Matemática, você percebeu alguma diferença significativa entre o número de homens e mulheres nas salas de aula em que esteve? Se sim, você poderia representá-lo através de algum percentual?	Perceber a disparidade de gênero no ambiente acadêmico, o que pode influenciar sentimentos de pertencimento, representatividade e segurança no curso.
6. Como essa presença das discentes influenciou sua percepção sobre o papel das mulheres na Matemática?	Investigar como a presença de mulheres no curso influencia a visão das licenciandas sobre o papel feminino na Matemática.
7. Você já se sentiu desencorajada, invisibilizada ou desmotivada, em algum momento da sua trajetória no curso de Matemática, por ser mulher? Se sim, poderia descrever a situação e como lidou com ela?	Identificar episódios de machismo, discriminação ou exclusão que afetaram o percurso acadêmico e emocional das entrevistadas, possibilitando a escuta de experiências que muitas vezes são silenciadas.
8. Como essas figuras femininas, docentes do curso, impactaram sua trajetória acadêmica e pessoal?	Investigar o papel das professoras como possíveis modelos, fontes de apoio ou inspiração, e se sua presença contribuiu para a permanência e motivação das discentes no curso.

Fonte: A autora (2025).

Para identificar as respostas de cada licencianda, solicitamos a elas que escolhessem um nome fictício do qual gostariam de ser chamadas. Portanto, todos os nomes aqui expostos são apenas representações simbólicas escolhidas pelas participantes, não correspondendo aos seus nomes reais. Essa estratégia foi adotada com o intuito de preservar a identidade das colaboradoras, garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações compartilhadas.

Com isso, os resultados buscaram analisar como os regimes de verdade e os processos de subjetivação influenciam o devir docente e a atuação de mulheres no curso de Matemática, entender a ausência de mulheres nesse cenário e não apenas o que as trouxe para um curso de exatas, majoritariamente formado por homens, mas também evidenciar inquietações sobre o impacto da presença feminina no curso em questão.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, propõe-se analisar as respostas obtidas no questionário, articulando-as com os principais conceitos discutidos no referencial teórico. O objetivo é refletir sobre a questão central desta pesquisa: *como os regimes de verdade e os processos de subjetivação influenciam o devir docente de mulheres no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA)?*

Após a aplicação do questionário, obtivemos um total de seis respostas para cada pergunta. Para preservar o anonimato das participantes, solicitamos que escolhessem nomes fictícios pelos quais serão identificadas ao longo do trabalho como: Lucy Cheen, Emily, Minerva McGonagall, Emmy Noether, Anavitória e Charlotte.

As três primeiras perguntas do questionário tiveram como finalidade traçar o perfil das participantes, abordando aspectos como idade, período atual no curso de Licenciatura em Matemática e experiência docente prévia. A inclusão dessas variáveis buscou não apenas caracterizar o grupo, mas também possibilitar uma compreensão mais ampla sobre como determinados fatores formativos e biográficos podem influenciar as percepções e respostas apresentadas ao longo da pesquisa.

As licenciandas que participaram do estudo estavam distribuídas entre o 3º e o 9º período do curso, o que permitiu reunir perspectivas de estudantes em diferentes estágios da formação inicial, desde aquelas que ainda estão em processo de consolidação dos fundamentos pedagógicos até as que já se aproximam da conclusão do curso. As idades variaram entre 19 e 25 anos, indicando uma trajetória acadêmica contínua após o ensino médio.

Um dado relevante é que todas as participantes já possuíam alguma experiência prévia na docência, seja por meio de estágios supervisionados, monitorias ou atuações como professoras substitutas e auxiliares ou colaboradoras em instituições escolares. Essa vivência prévia com a prática educativa contribui significativamente para a formação da identidade docente e pode ter influenciado a forma como as licenciandas refletem sobre sua presença e a presença de outras mulheres na área da Matemática. A partir da quarta pergunta, as questões tornaram-se mais subjetivas, compondo o núcleo central desta pesquisa.

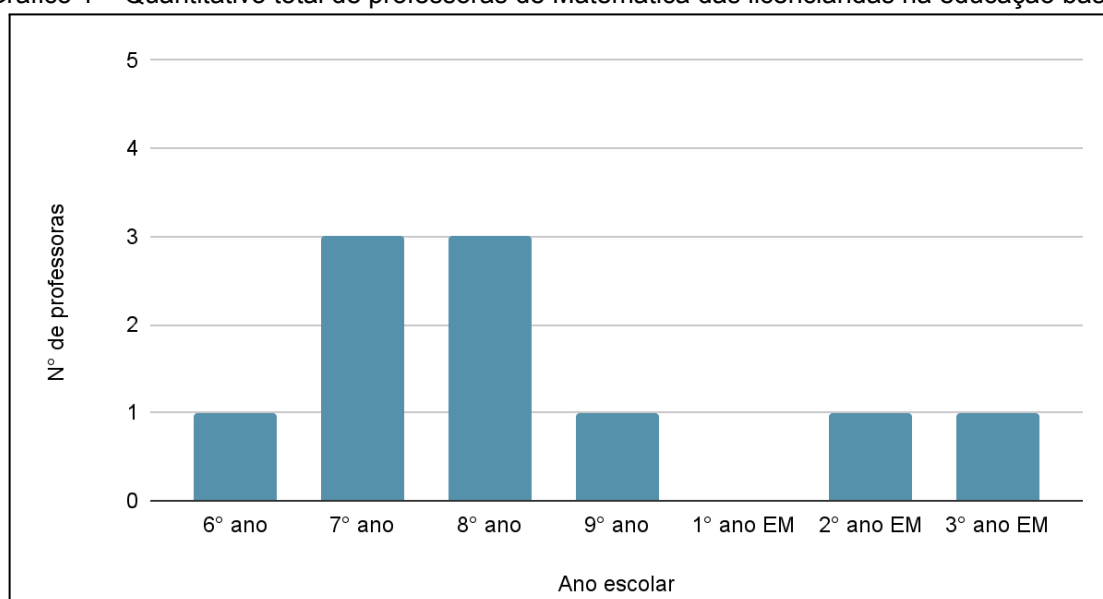
5.1 MULHERES NA DOCÊNCIA DE MATEMÁTICA DURANTE A EDUCAÇÃO BÁSICA

A quarta questão do questionário convidou as licenciandas a refletirem sobre suas experiências anteriores com a docência feminina na área. A pergunta foi formulada da seguinte maneira: *“Durante a sua educação básica, você teve professoras de Matemática? Se sim, em quais séries/anos?”*

O objetivo dessa questão é duplo: primeiramente, identificar a presença ou ausência de mulheres na docência da área de exatas durante a formação básica das estudantes; em segundo lugar, compreender de que maneira a presença de professoras pode ter promovido identificação de gênero nesse período, influenciando suas escolhas futuras em relação ao ingresso e à permanência em cursos de licenciatura em Matemática.

Cabe destacar que as licenciandas foram orientadas a considerar apenas as experiências vivenciadas nos anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º) e no ensino médio, uma vez que, para os anos iniciais, a docência é exercida, em sua grande maioria, por profissionais formados em Pedagogia. Assim, este trabalho toma como referência apenas as experiências relacionadas à formação específica na área de Matemática. Para essa pergunta obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 1 – Quantitativo total de professoras de Matemática das licenciandas na educação básica



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Observa-se que a presença de professoras de Matemática é mais expressiva entre o 7º e o 8º ano do Ensino Fundamental, diminuindo progressivamente nos anos seguintes, especialmente no Ensino Médio. Essa redução pode indicar a escassez de mulheres na docência da área de exatas em níveis mais avançados da escolarização.

Embora todas as participantes tenham relatado que tiveram professoras de Matemática durante a educação básica, esses contatos ocorreram por períodos curtos, geralmente de, no máximo, dois anos consecutivos. Atrelado a isto, a licencianda identificada com Emmy Noether traz um contexto diferente das demais participantes:

Emmy Noether: *“Sim, tive professoras de matemática do 7º ao 9º, porém nenhuma delas tinha formação na área. Não dominavam o assunto e tratavam a matemática como um monstro a ser evitado. Creio que pela própria ausência de aptidão e afinidade com a matemática.”*

Infelizmente, esse é um hábito recorrente em nosso sistema educacional, que parte do princípio de que, por ser docente, o profissional, independentemente de sua área de formação, possui aptidão para ensinar qualquer outra área do conhecimento. Dessa forma, a fala em destaque evidencia que a ausência de formação específica das professoras que lecionam matemática revela que a presença feminina, por si só, não assegura representatividade, se não vier acompanhada de uma base formativa sólida e autoconfiança profissional. A escassez de modelos femininos competentes e autônomos na área das ciências exatas tende a reforçar estereótipos de gênero acerca de quem “pertence” ou não à Matemática.

De acordo com Ministério da Educação (2025), são cerca de 24% no Brasil os docentes que ensinam Matemática e não possuem formação na área. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apenas 66,4% possuem formação adequada. Esse dado leva em consideração o quantitativo de homens e mulheres que lecionam matemática sem formação específica na área, mas que pode revelar um agravamento ainda mais expressivo quando articulado às questões de gênero.

A escassa presença de mulheres atuando no ensino de Matemática influencia significativamente tanto os processos de tomada de decisão quanto os sentimentos de identificação e pertencimento das estudantes em relação a esse campo.

Observa-se que muitas alunas da educação básica, ao manifestarem interesse pela docência, acabam optando pelo curso de Pedagogia, reproduzindo, ainda que de forma inconsciente, os regimes de verdade que naturalizam determinadas associações de gênero, em que observamos maior presença de mulheres nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tais discursos produzem a verdade de que o ato de ensinar deve estar essencialmente vinculado à afetividade, atributo historicamente vinculado às mulheres e que essa dimensão afetiva se manifestaria, prioritariamente, nos anos iniciais da escolarização. Nesse contexto, a docência passou a ser compreendida como uma extensão das funções do lar, sendo, portanto, socialmente associada ao feminino (Brito; Nascimento; Silva, 2019).

Assim, escolher cursar Matemática é, para muitas mulheres, mais do que uma decisão acadêmica, é um gesto de coragem, um ato de “dobrar a força” (Deleuze, 1992) que lhes impõe pertencer a certos espaços em detrimento de outros, um movimento de resistência que significa nadar contra todo um sistema social sexista. Significa romper com um ciclo de verdades que, por tanto tempo, restringiram o seu lugar no ensino às etapas iniciais, onde o cuidado e a afetividade são vistos como “naturais” a elas. Ao ingressarem nesse campo, elas desafiam expectativas sociais e demonstram que o desejo de ensinar matemática também pode emergir da curiosidade, da razão e da busca por compreender o mundo e não apenas do afeto.

5.2 PERCEPÇÃO SOBRE AS SALAS DE AULA NO ENSINO SUPERIOR

Para a quinta pergunta, questionamos: *“Ao ingressar no curso de Licenciatura em Matemática, você percebeu alguma diferença significativa entre o número de homens e mulheres nas salas de aula em que esteve? Se sim, você poderia representá-lo através de algum percentual?”* Com isso, obtivemos as seguintes respostas:

Emmy Noether: *“Minha turma de ingresso foi bastante equilibrada em relação à quantidade de homens e mulheres, mas tenho observado em outras turmas uma realidade diferente, [...] período passado, na recepção dos calouros, comentamos sobre a discrepância de mulheres em relação a homens. Ficamos surpresos pois já havíamos observado uma presença*

masculina maior em outras turmas (60% a 70%) mas nunca uma situação como aquela com 90% da turma sendo homens.”

Minerva McGonagall: *“Não percebi uma diferença exorbitante, embora que nas disciplinas eletivas pedagógicas (que não são matemática pura), a procura maior é das alunas (mulheres). Talvez 40% mulheres e 60% homens.”*

Anavitória: *“Sim. De maneira geral, as turmas tinham, em média, 60% de homens e 40% de mulheres.”*

Charlotte: *“Sim. Durante todo o curso, percebi uma presença muito maior de discentes homens. Nunca cheguei a participar de uma turma em que o número de mulheres fosse superior. Se fosse estimar em porcentagem, diria que cerca de 60% eram homens e 40% mulheres.”*

As respostas das licenciandas mostram algo que, para muitas de nós, não é novidade: as salas de aula do curso de Matemática ainda são, em grande parte, ocupadas por homens. Emmy Noether relata ter presenciado turmas com até 90% de discentes do sexo masculino, enquanto outras participantes também destacam um número significativamente menor de mulheres (40%). Esses dados, mais do que simples números, evidenciam como as relações de poder atravessam e se materializam no cotidiano universitário.

De maneira geral, quase todas perceberam essa diferença, que embora sutil, ainda persiste. Apenas Lucy e Emilly afirmaram não ter percebido essa diferença, relatando que suas turmas apresentavam uma distribuição mais equilibrada entre homens e mulheres. Ambas fazem parte de turmas mais recentes, que estão no segundo ano do curso.

Emilly: *“Logo quando eu entrei não percebi essa diferença, pois a minha sala era 50% mulheres e 50% homens.”*

Um fator que pode ajudar a compreender esse equilíbrio entre as turmas está ligado ao fato do curso de Licenciatura em Matemática, na UFPE - CAA, é relativamente recente, com suas atividades iniciadas em 2009, decorrente de uma política de interiorização do ensino superior público. Por ter sido criado em um contexto mais atual, seu currículo reflete uma preocupação maior em aproximar a Matemática de sua dimensão humana e pedagógica. Assim, busca-se integrar as

disciplinas consideradas “puras” às voltadas para a Educação e para a Educação Matemática, promovendo uma formação mais completa e significativa.

Essa proposta curricular, de acordo com a UFPE (2017) em seu PPC (Projeto Pedagógico de Curso), parece favorecer uma visão menos fragmentada da Matemática e, ao mesmo tempo, tornar o curso mais acolhedor e atrativo para diferentes perfis de estudantes, contribuindo então para uma composição mais equilibrada entre as turmas. Além disso, ao atuar de forma integrada ao contexto local, promovendo pesquisas e práticas voltadas às problemáticas educacionais da região, o curso contribui não apenas para a formação de professoras e professores habilitados, mas também para a construção de uma Matemática mais plural, inclusiva e comprometida com a transformação social.

Esse equilíbrio, ainda que pontual, também é revelador. Mostra que há movimentos de mudança acontecendo, ainda que lentos, e que novas turmas têm se formado com uma presença feminina mais expressiva, embora ainda não predominante. Porém, mesmo nesses contextos, as marcas das desigualdades simbólicas permanecem: o simples fato de se surpreender com uma turma “equilibrada” já indica o quanto a desigualdade é estrutural e historicamente produzida e naturalizada.

Como já citado anteriormente, para Foucault (2013), o poder não apenas impede, mas também produz discursos e verdades sobre quem pode ocupar determinados espaços. Assim, a própria configuração das turmas se torna um reflexo de um regime de verdade (Foucault, 1980) que, historicamente, associou a Matemática ao masculino, como se o raciocínio lógico e o pensamento abstrato fossem habilidades inerentes aos homens.

5.3 O PAPEL DAS MULHERES NA MATEMÁTICA

A pergunta 6 do questionário foi formulada da seguinte maneira: *“Como essa presença das discentes influenciou sua percepção sobre o papel das mulheres na Matemática?”* O objetivo dessa pergunta foi investigar de que modo a presença feminina no curso impacta a forma como as licenciandas percebem o papel das mulheres na área da Matemática, permitindo compreender como essas experiências

contribuem para (re)significar representações historicamente marcadas por desigualdades de gênero.

Todas as participantes afirmaram que, ao se perceberem em um ambiente onde outras mulheres também buscavam os mesmos objetivos de estudar, aprender e se formar em Matemática, sentiram-se mais motivadas e representadas. Mesmo que em uma quantidade menor, a presença de colegas mulheres foi vista como um fator de identificação e encorajamento, reforçando a ideia de que o espaço da Matemática também lhes pertence. Como podemos observar na resposta dessa participante:

Anavitéria: *“Ver colegas mulheres participando e se destacando em atividades acadêmicas me mostrou que nós, mulheres, temos muito potencial para ocupar diversos espaços, inclusive os espaços matemáticos, que historicamente são áreas predominantemente ocupadas por homens.”*

Em contrapartida, a discente Charlotte fala sobre pertencimento (Ribeiro-de-Souza, 2021), no qual a presença reduzida de mulheres nas disciplinas influenciou diretamente a forma como ela se percebia nesse espaço. Em sua resposta esclarece esse sentimento:

Charlotte: *“[...] Por isso, muitas vezes, nós, mulheres, sentimos a necessidade constante de provar nossas habilidades e capacidades. Nesses momentos, eu me sentia um pouco como um peixe fora d’água, tentando me adaptar, buscar meu espaço e mostrar que eu também fazia parte dali. Essa sensação tornava mais difícil encontrar segurança em mim mesma, especialmente porque havia poucas colegas com quem eu pudesse me apoiar e compartilhar experiências semelhantes.”*

Esse relato dialoga com o conceito de devir-mulher (Deleuze; Guattari, 1997), compreendido como um movimento de resistência e criação de novas formas de existência diante das normas que buscam padronizar os sujeitos. A busca, não só de Charlotte, mas de todas as mulheres, que estudam Matemática, por se afirmar e encontrar segurança em um ambiente majoritariamente masculinizado traduz esse processo de devir, no qual o sujeito feminino cria brechas de pertencimento em um campo marcado pela exclusão.

Sua fala também evidencia os efeitos da homogeneização e exclusão da diferença, processos que historicamente privilegiam um único modo de ser e pensar

racional, neutro e masculinizado. A dificuldade de Charlotte em sentir-se pertencente revela tanto a ausência de representações femininas nesse espaço quanto a potência dos encontros entre mulheres como forma de resistência.

5.4 EXPERIÊNCIAS DE DESMOTIVAÇÃO E INVISIBILIZAÇÃO NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Para a questão 7, formulamos: *“Você já se sentiu desencorajada, invisibilizada ou desmotivada, em algum momento da sua trajetória no curso de Matemática, por ser mulher? Se sim, poderia descrever a situação e como lidou com ela?”* Com o objetivo de identificar episódios de machismo, discriminação ou exclusão que afetaram o percurso acadêmico e emocional das entrevistadas, possibilitando a escuta de experiências que muitas vezes são silenciadas.

Ao responderem a essa pergunta, das seis participantes, apenas uma afirmou não ter se sentido desencorajada ou invisibilizada em algum momento de sua trajetória no curso: Emily. Curiosamente, é a mesma que também não havia percebido diferenças significativas na composição de gênero de suas turmas. Esse dado revela uma possível relação entre o contexto de maior equilíbrio entre homens e mulheres e a percepção de pertencimento e valorização no ambiente acadêmico.

Diante dos discursos que produzem e regulam o que pode ser dito, pensado e vivido, muitas mulheres, movidas pelo desejo de pertencimento ao chamado “mundo dos homens”, acabam, de forma inconsciente, lutando contra si mesmas. Foucault (1973) nos mostra que os discursos não são neutros: eles operam como práticas de poder que delimitam o campo do possível, instaurando regimes de verdade que definem quem pode falar, o que pode ser dito e de que modo deve ser dito. Nesse jogo de forças, os sujeitos são atravessados por modos de subjetivação que os fazem internalizar normas e expectativas sociais, moldando seus comportamentos e percepções de si.

Como observa Queiroz (2015), os modos de subjetivação são constituídos por essas tramas discursivas que, ao mesmo tempo em que produzem sujeição, também podem abrir brechas para a resistência e a invenção de si. Assim, quando as mulheres silenciam seus incômodos diante do machismo e do sexismo, muitas vezes sem perceber, o fazem não por fragilidade, mas por estarem inseridas em um campo discursivo que naturaliza tais violências e as induz a acreditar que, para

“pertencer”, é preciso adaptar-se. O desafio, então, é transformar esse desejo de pertencimento em força de criação, fazendo da consciência crítica e do encontro com outras mulheres um gesto ético e político de reexistência.

Assim, observa-se que as experiências de desencorajamento e invisibilização parecem estar diretamente associadas às dinâmicas de desigualdade ainda presentes nas turmas e nas interações cotidianas do curso. E sobre essas experiências de desencorajamento, algumas discentes trouxeram situações mais específicas:

Minerva McGonagall: *“Houve determinados momentos, sobretudo, nas aulas de cálculos (matemática ‘pura’) lecionada por professores homens, onde a atenção maior era, de certa forma, voltada para os homens. Contudo me apoiei em outras colegas e me inspirei em professoras para reafirmar minha capacidade.”*

Anavitória: *“[...] Um exemplo foi durante um curso de extensão sobre robótica educacional, no qual participei de um grupo em que os meninos frequentemente assumiam o papel de ‘líder’, abrindo pouco espaço para a minha participação e para a de outra menina do grupo. Era como se nosso papel, como mulheres, fosse apenas ‘assistir’, e não realmente participar ou contribuir de forma igualitária nas decisões ou execuções dos projetos. Tentei lidar com isso falando, me posicionando ativamente, a fim de ganhar espaço no grupo e mostrar que também tinha o que contribuir.”*

Outras participantes citaram situações mais gerais, que ocorriam de forma recorrente durante os dias de graduação. Como foi o caso de Charlotte, percebendo que suas ideias eram frequentemente ignoradas, além da necessidade constante de demonstrar que compreendia os conteúdos e tinha domínio da Matemática:

Charlotte: *“[...] Teve vezes em que cheguei a duvidar da minha própria capacidade. Essa necessidade constante de me afirmar era cansativa, mas procurei enfrentar isso buscando apoio em colegas e professoras que me inspiravam, além de reafirmar, a cada pequena conquista, que meu lugar também era ali.”*

Em geral, além de Emilly, todas as participantes alegaram ter vivido alguma situação que as fez duvidar de suas capacidades. No entanto, a forma que lidaram com isso foi através da presença de professoras no curso, que desempenhou um papel fundamental nesse percurso, servindo como fonte de inspiração e

representatividade. Essas docentes contribuíram significativamente para o fortalecimento da autoconfiança das discentes, auxiliando-as em seus processos de resiliência e na ressignificação de suas trajetórias acadêmicas e pessoais.

De acordo com informações disponibilizadas pela UFPE¹, no curso de Matemática - Licenciatura, observa-se que, entre os dezoito docentes efetivos do curso, oito são mulheres, o que corresponde a aproximadamente 44,4% do total. Ainda que não sejam maioria, essas professoras representam importantes símbolos de presença e permanência feminina em um espaço historicamente marcado pela masculinização do saber matemático. Para as licenciandas, essas docentes assumem não apenas o papel de professoras, mas também de referências que materializam a possibilidade de resistência e transformação.

Nessa perspectiva, a subjetividade se mantém em constante processo de feitura, atravessada por lutas e relações de poder que configuram o modo como os sujeitos se constituem e se percebem no mundo (Queiroz, 2015). O devir-mulher e o devir-docente então se entrelaçam mais uma vez, agora no ensino superior, no qual as professoras e as discentes se transformam mutuamente, criando novas possibilidades de existência e pertencimento na docência matemática.

Fica evidente que as experiências que perpassam essas discentes carregam ainda tudo o que era dito no período colonial e que hoje se manifestam como mecanismos sutis de inferiorização, invisibilização e questionamento da competência das mulheres nos cursos de exatas. Entretanto, as trajetórias de suas professoras no ensino superior funcionam como força de resistência frente às desigualdades de gênero que ainda atravessam a formação em Matemática, inspirando-as a ressignificarem suas próprias experiências e identidades dentro desse campo.

5.5 O IMPACTO DE FIGURAS FEMININAS NO CURSO

Na questão 8, as licenciandas foram questionadas: *“Como as figuras femininas, docentes do curso, impactaram sua trajetória acadêmica e pessoal?”* Com o objetivo de investigar o papel das professoras como possíveis modelos, fontes de apoio ou inspiração, e se sua presença contribuiu para a permanência e

¹ <<https://www.ufpe.br/matematica-licenciatura-caa>> Visualizado dia 30/10/2025

motivação das discentes no curso. Essa pergunta acaba se entrelaçando um pouco com a anterior.

Como já citado anteriormente, o número de docentes efetivos mulheres (44,4%) na UFPE-CAA ainda é inferior ao número de homens (55,6%). Isso comprova que a presença feminina na docência universitária, especialmente em cursos como o de Licenciatura em Matemática, ainda enfrenta desigualdades estruturais e históricas. Tal discrepância reflete não apenas a sub-representação das mulheres em espaços acadêmicos historicamente masculinizados, mas também os desafios impostos pelos regimes de verdade que vinculam a racionalidade e o pensamento lógico a atributos masculinos.

Em todas as respostas o resultado foi o mesmo: as professoras impactaram positivamente, atuando como fonte de inspiração e força para seguirem na área. Além disso, o contato com mestras e doutoras na área age como forma de reconhecimento e validação de suas próprias capacidades, mostrando que é possível ocupar e permanecer nesses espaços:

Emmy Noether: *“É importante ter referências de mulheres que fazem e ensinam Matemática. O curso tem exemplos de mulheres que me inspiram a seguir vencendo os obstáculos que são postos em meu caminho.”*

Outra licencianda destaca que a influência dessas docentes ultrapassa o âmbito acadêmico, alcançando também dimensões pessoais:

Lucy: *“Me impactaram de forma extraordinária, me motivando e servindo como exemplos de força, empoderamento e persistência naquilo que desejo, influenciando não só na minha vida acadêmica, mas também pessoal.”*

Essa resposta, assim como as demais, reforçam barreiras simbólicas à inserção e à permanência das mulheres nesse campo. Mostra que o caminho para a presença e a permanência de mulheres no curso está diretamente relacionado à representatividade feminina no corpo docente dessas universidades, bem como à atuação de professoras que lecionam Matemática na educação básica.

É evidente que o devir-docente dessas licenciandas se constitui nos encontros com essas professoras que, ao afirmarem seus lugares na docência e na Matemática, também vivenciam e expressam o devir-mulher, produzindo, nesse entrelaçamento, novas formas de existir, ensinar e resistir. Conforme Deleuze e

Guattari (1997), todos os devires passam, de algum modo, pelo devir-mulher, o que possibilita compreender que o processo de formação docente dessas licenciandas implica também um movimento contínuo de construção de si, como mulheres e como futuras professoras, atravessado por transformações, resistências e invenções de novos modos de existir.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral analisar como os regimes de verdade e os processos de subjetivação influenciam o devir-docente de mulheres no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE - CAA). Para tanto, fundamentou-se na Filosofia da Diferença, articulando as contribuições de Foucault, Deleuze e Guattari com autoras e autores que discutem gênero, educação e educação matemática. Além disso, foram estabelecidas conexões com egressas dos cursos de licenciaturas em exatas do campus, a partir da análise de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs).

Ao analisar os resultados obtidos com o questionário aplicado, evidenciamos regimes de verdade que ainda permeiam as salas de aula e a vida dessas estudantes — licenciandas em matemática. Os discursos definem quem pode ou deve ocupar espaços na Matemática acaba por naturalizar desigualdades de gênero, ao associarem esse campo à racionalidade e ao universo masculino. Esses regimes funcionam como mecanismos que legitimam certos saberes e autorizam determinados sujeitos a falar e agir, ao mesmo tempo em que silenciam outros.

No contexto da formação docente em Matemática, observamos salas ainda com menor percentual de mulheres e as poucas que habitam aquele lugar auxiliam as demais no sentimento de pertencimento, indo contra essas verdades instituídas, reconhecendo-se protagonistas de suas trajetórias e afirmando novas formas de existir na docência. Ao mesmo tempo, ao se sentirem invisibilizadas e desencorajadas, o contato por parte das licenciandas com professoras de matemática no ensino superior, ajudou na forma como lidam com essas situações.

Arelado a isso, a noção de devir, especialmente o devir-mulher, permitiu compreender os processos de formação como movimentos contínuos de transformação (Deleuze; Guattari, 1997). O reconhecimento dessas docentes como referências de competência e sensibilidade mostrou-se determinante na constituição dos devires-docentes das participantes, que nesse sentido, não se limita à aquisição de saberes pedagógicos ou imitação, mas envolve a invenção de modos de ser professora em meio a fluxos de resistência, desejo e criação.

Esses encontros produziram deslocamentos subjetivos e abriram brechas para novas formas de existir na docência e na Matemática, campos ainda marcados por relações de poder e desigualdades de gênero. Tornou-se evidente que a

ampliação da presença feminina na Matemática depende da criação de oportunidades, visibilidade e representações consistentes. A constante necessidade de se reafirmarem nesse contexto provoca intenso desgaste emocional, levando muitas a questionarem sua capacidade e sentirem-se, por vezes, indignas ou insuficientes para ocupar os espaços que legitimamente conquistaram.

Ao longo da pesquisa, surgiram novos questionamentos que apontam caminhos promissores para pesquisas futuras. Um recorte mais detalhado poderia explorar como as mulheres são representadas em contextos matemáticos nos livros didáticos e de que maneira essas representações influenciam os processos de subjetivação, bem como a reafirmação de regimes de verdade que moldam a experiência das meninas que estudam Matemática. Paralelamente, seria pertinente investigar experiências específicas de mulheres negras, mães e LGBTQIA+, considerando como suas trajetórias no curso de Licenciatura em Matemática se cruzam com as estruturas institucionais e sociais.

A partir dessas perspectivas, torna-se possível perceber que a formação docente não se limita à apropriação de conteúdos, mas é também um espaço de processos, de encontros, de adentramento em si e de afetos. Sendo assim, reconhecer as vozes e experiências dessas mulheres é essencial para ampliar o debate sobre gênero na Educação Matemática e fortalecer práticas formativas mais equitativas e plurais.

Quando as mulheres ocupam esse espaço, tornam esses encontros concretos e os afetos que as atravessam potenciais de transformação, esses processos revelam que a docência é simultaneamente individual e coletiva, ética e política, abrindo caminhos para que verdades outras e modos de subjetivação possam emergir dentro do campo educacional.

REFERÊNCIAS

AGRELLO, D. A; GARG, R. Mulheres na Física: poder e preconceito nos países em desenvolvimento. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v.31, n.1, 2009.

ANAVITÓRIA. *Em voz alta*. [S.l.]: YouTube, 16 set. 2025. Disponível em: <<https://youtu.be/dCQkXaS9CvA?si=w-UbyfdJOdlj42EI>>. Acesso em: 24 out. 2025.

ANDRADE, M. de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 7. ed. 2. reimp. - São Paulo, SP: Editora Atlas SA, 2006.

BARROS, M. N. C. *Incentivo da mulher à prática e estudo das ciências e matemática*. 2021. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Física - Licenciatura) - Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Caruaru, 2021.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: A experiência vivida*. Vol. 2. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BLACKBURN, S. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. *Contexto – Toda Matemática*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 02 out. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/toda-matematica/contexto?utm_source>. Acesso em: 04 out. 2025.

BRECH, C; SOUZA, M. S. Mulheres matemáticas no Brasil. *A Terra é Redonda*, 4 jul. 2025. Disponível em: <<https://aterraeredonda.com.br/mulheres-matematicas-no-brasil/>>. Acesso em: 12 out. 2025.

BRITO, A. A. S. *Subjetivação e regime de verdade: percurso que perpassaram as mulheres da educação matemática*. 2021. 80f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Caruaru, 2021.

BRITO, A; NASCIMENTO, F. C; SILVA, M. S. A escassez da figura masculina na docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. *Communitas*. Rio Branco, v. 2, n. 4, p. 307–330, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1957>>. Acesso em: 12 out. 2025.

DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Trad. L. Orlandi e R. M. Lisboa: Relógio D'água, 1968.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Suely Rolnik. Vol. 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G; PARNET, C. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DINIZ, D. *Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa*. 2. ed. rev. Brasília: LetrasLivres, 2013.

FLORESTA, N. *Direitos das mulheres e injustiças dos homens*. Recife: Typographia Fidedigna, 1832.

FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do sujeito – Curso do Collège de France, 1981 – 1982* (S. T. Muchail, trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. Sírio Possenti. Ijuí: Fidene, 1973.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Renato Machado. 26 ed. São Paulo: Graal, 2013.

FOUCAULT, M. Truth and power. In: GORDON, C. (ed.). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books, 1980. p. 109–133.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GALLO, S. *O professor militante*. Coleção Dez por Cento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. *Revista de Psicologia da Unesp*, v. 8, n. 2, p. 110-117, 2009.

MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 3 .ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004

OLIMPIÁDA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP). *Em números*. Disponível em: <<http://www.obmep.org.br/em-numeros.htm>>. Acesso em: 25 out. 2025.

OLIVEIRA, A. R. C. de. *Os desafios das mulheres na licenciatura e na docência em matemática*. 2019. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática - Licenciatura) - Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Caruaru, 2019.

PELBART, P. P. "Subjetividade contemporânea". In: PELBART, Peter Pál. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras, 2000. p. 9-20.

PONTE, V. M. R.; OLIVEIRA, M. C.; MOURA, H. J.; BARBOSA, J. V. B. Análise das Metodologias e Técnicas de Pesquisas Adotadas nos Estudos Brasileiros sobre Balanced Scorecard: um estudo dos artigos publicados no período de 1999 a 2006. In *I Congresso ANPCONT*, Gramado, 2007.

QUEIROZ, S. M. *Movimentos que permeiam o devir professor de matemática de alguns licenciandos*. 2015. 206f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2015.

RAMOS, M. O; ULBANERE, R. C; JESUS, B. S. de. *Mulheres no Mercado de Trabalho*. 2014. Disponível em: <<https://www.unaerp.br/documentos/1498-432-1506-1-sm/file>>. Acesso em: 02 ago 2025.

RIBEIRO-DE-SOUZA, C. "Pertencimento/não pertencimento" Franz Kafka: um exemplo a ser lembrado. *Estudos Avançados*, São Paulo, Brasil, v. 35, n. 103, p. 63–80, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35103.004>

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

STAMATTO, M. I. S. Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910), In: *Congresso Brasileiro de História e Memória da Educação Brasileira*, Natal, 2002.

SOUZA, D. P; CARARO, A. *Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil*. 2. ed. São Paulo: Seguinte, 2018.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Curso de Matemática – Licenciatura. *Projeto Pedagógico de Curso – PPC*. Caruaru: UFPE, maio 2017. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39114/0/PPC+-+MATEM%C3%81TICA_com_APS.pdf/152d7839-27de-4766-b784-f0280b36cf40>. Acesso em: 29 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Curso de Matemática – Licenciatura (CAA). Recife: UFPE, [2025?]. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/matematica-licenciatura-caa>>. Acesso em: 30 out. 2025.

VERGARA, S. C. *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.