

Identidade Profissional de Formadoras na Licenciatura em Matemática: Tessituras de uma Professora e Pesquisadora em Formação

Resumo:

Este trabalho analisa, criticamente, a construção da identidade profissional (IP) de formadoras de professores de matemática, a partir de um estudo de revisão bibliográfica, que examinou 58 trabalhos acadêmicos. A metodologia, baseada em Vosgerau e Romanowski (2014), revelou uma lacuna: apenas 8 estudos tangenciavam a temática, e nenhum abordava, especificamente, as experiências das formadoras sob a perspectiva de gênero. Essa ausência não é acidental, mas sintoma de um apagamento sistemático das trajetórias femininas na Educação Matemática. Como pesquisadora em formação, interpreto esse silêncio como uma violência epistêmica, que naturaliza a exclusão das mulheres. O estudo de revisão evidenciou que a IP das formadoras é um processo dinâmico de resistência, marcado pela dupla jornada e pela necessidade constante de legitimação. Esta pesquisa se propõe a romper com o apagamento, transformando-se em ferramenta política para visibilizar narrativas silenciadas e repensar a formação docente como espaço de equidade.

Palavras-chaves:

1 Tornar-se professora de matemática: o convite à pesquisa

A identidade profissional (IP) de professoras e professores de matemática é um conceito multifacetado, que não se limita ao exercício da prática pedagógica, mas envolve um conjunto de crenças, valores, experiências e narrativas pessoais, que o sujeito constrói ao longo de sua trajetória. Nessa direção, corroboramos com a compreensão de Cyrino (2017, p. 704) que nos diz que o movimento da IP “[...] se dá tendo vista um conjunto de crenças e concepções interconectadas ao autoconhecimento e aos conhecimentos a respeito de sua profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político”. Ou seja, tornar-se professora e professor é um processo complexo, que exige mergulho no próprio eu.

Viviane Luz Dias

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Vitória da Conquista, BA – Brasil

 <http://orcid.org/0000-0000-0000-0000>
✉ 202210338@uesb.edu.br

Gerson dos Santos Farias

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Vitória da Conquista, BA – Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-5941-8095>
✉ gerson.farias@uesb.edu.br

Recebido • 04/04/2025
Aprovado • 05/06/2025
Publicado • 08/08/2025

Comunicação Científica

Tradicionalmente, a IP era relacionada à autoimagem e à experiência prática do professor. No entanto, estudos mais recentes indicam que a IP é um fenômeno dinâmico, que se constrói na confluência de aspectos pessoais, profissionais, intelectuais, morais e políticos, refletindo a complexidade das interações entre o indivíduo e o contexto no qual está inserido (Beijaard et al., 2004; Cyrino, 2017; De Paula, Cyrino, 2021).

Esse processo não é isolado, e sim, profundamente, influenciado pelos contextos institucionais, culturais e sociais, como as escolas, as reformas educacionais e as políticas públicas, e pela forma como o professor interage com seu ambiente (Ponte; Chapman, 2008). A identidade do docente, portanto, deve ser vista como um fenômeno relacional, que emerge não apenas das experiências, como também das interações com colegas, alunos e as normas e expectativas da sociedade (Gee, 2001).

Nessas condições, a formação de professoras e professores, então, ultrapassa a simples aquisição de conteúdos e habilidades pedagógicas. Ela envolve um processo contínuo de aprendizagem, adaptação e reinterpretação das práticas e valores pedagógicos, com o objetivo de construir a identidade profissional dos (as) educador (as). Aqui reside a minha preocupação como futura professora de matemática, pois a medida em que temos avançado nos estudos identitários, tenho percebido uma necessidade específica para com as mulheres, mães e professoras de matemática, por isso me posiciono como professora e pesquisadora em formação. Na busca por construir uma pesquisa que se comunique comigo e com tantas outras!

No contexto da Educação Matemática, a presença de mulheres, em um campo, historicamente, dominado por homens, é um marco significativo e um ato de resistência contra os estereótipos de gênero que, por muito tempo, excluíram as mulheres dos espaços acadêmicos e científicos. Sobre isso, mais de 20 anos atrás, Fanny Tabak (2002, p. 49), aponta que “[...] é muito mais difícil para a mulher seguir uma carreira científica numa sociedade ainda de caráter patriarcal e em que as instituições sociais capazes de facilitar o trabalho da mulher ainda são uma aspiração a conquistar.” (Tabak, 2002, p. 49).

Meireles (2015) também enfatiza o papel das mulheres nas Ciências, sugerindo que a luta pela igualdade de gênero no campo educacional implica, além de conquistas, um processo de transformação das práticas pedagógicas e dos próprios conceitos de ensino e aprendizagem. Essas formadoras de professoras e professores, ao se afirmarem como profissionais na Educação Matemática, têm o poder de renovar as práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizado e contribuindo para a construção de um ambiente mais inclusivo e democrático. Isso implica na construção e disseminação de um debate, que toca o curso de licenciatura em matemática, pois ainda encontramos menos formadoras nesses espaços formativos.

No entanto, a trajetória dessas mulheres não está isenta de desafios. O sistema educacional ainda carrega consigo preconceitos e normas de gênero que, frequentemente, dificultam a atuação das mulheres em áreas como a Matemática. A construção da IP dessas formadoras é, portanto, marcada por um processo de resistência e reinterpretação constante, que envolve uma negociação entre o “eu” pessoal e o “eu” profissional.

Uma vez feita a opção pela carreira científica, a mulher se depara com o conflito da maternidade, da atenção e obrigação com a família vis-a-vis as exigências da vida acadêmica. Algumas sucumbem e optam pela família, outras, pela academia, e um número decide combinar as duas. Sobre essas últimas, não é necessário dizer quanto têm que se desdobrar para dar conta não apenas das tarefas múltiplas, mas também para conviver com a consciência duplamente culposa: por não se dedicar mais aos filhos e por não ser tão produtiva quanto se esperaria (ou gostaria) (Velho, 2006, p. xv apud Silva; Ribeiro, 2014, p. 451, grifo nosso).

No caso das mulheres que atuam como formadoras de professoras e professores de matemática, essa identidade é também uma forma de resistência às pressões e expectativas sociais, sendo moldada por um constante confronto entre as normativas de gênero e a busca por uma educação mais inclusiva e transformadora. Mediada por uma tentativa constante de não sucumbirmos, por isso escrevemos sobre e com as nossas experiências na formação inicial, são registros, a partir do fio da memória, que podem significar o fomento para o debate da IP de tantas outras professoras de matemática em formação e/ou em exercício.

Assim sendo, este trabalho tem por objetivo produzir reflexões sobre como as experiências vividas pelas formadoras de professoras (es) de matemática influenciam a construção e (re)construção de suas identidades profissionais, levando em conta os desafios impostos pelas normas e estereótipos de gênero. Ao analisar essas trajetórias, busca-se compreender que a formação docente é um processo que vai além da aquisição de conhecimentos técnicos, sendo também uma experiência de resistência, inovação e negociação entre os aspectos pessoais e profissionais. Aqui, pretendemos trazer um recorte do meu trabalho de conclusão de curso (TCC), que está sendo orientado pelo segundo autor, nele destrinchamos a temática da IP das formadoras nos cursos de licenciatura em matemática, a partir da construção de um estudo de revisão (Vosgerau; Romanowski, 2014).

2 Gênero na educação matemática: um olhar para as formadoras

A IP das formadoras não é algo fixo ou acabado, mas sim uma construção que integra suas histórias de vida, suas crenças, suas experiências e o contexto social e educacional em que atuam. A formação docente, portanto, é vista como um processo contínuo de transformação, que não apenas envolve o aprendizado acadêmico, mas também a (re)apropriação e a (re)significação dos saberes e da luta por espaços de pertencimento e valorização.

De fato, ao refletirmos com a IP das formadoras de professoras e professores de matemática, não estamos focados apenas em como essas mulheres se veem e são reconhecidas em suas funções docentes, mas também em como elas influenciam a formação de novas (os) professoras (es), contribuindo para a renovação dos processos de ensino, aprendizagem e transformação das práticas educacionais. A nossa pesquisa também se propõe a explorar, ainda, as implicações dessa formação

para as futuras gerações, especialmente, com relação à promoção da equidade de gênero e da desconstrução dos estereótipos, que ainda permeiam a Educação Matemática.

Por essa direção, ao longo do percurso formativo do sujeito docente, temos a IP como construção, por meio de experiências reflexivas, de interações com colegas e da absorção de saberes teóricos e práticos. Sobre isso, Pimenta (2009, p. 41) nos lembra que “[...] rever a própria prática é necessário a toda profissão”, evidenciando, assim, a importância de momentos de reflexão que possibilitem a compreensão e (re)significação da nossa própria trajetória pessoal e profissional. Entretanto, para as mulheres, esses momentos são permeados por desafios adicionais, como o enfrentamento de discursos sexistas e a subvalorização de suas contribuições (Van Veen; Lasky, 2005). Sabemos que a presença feminina em cursos de formação docente, especialmente em áreas historicamente dominadas por homens, como a Matemática, desafia estereótipos e normas culturais arraigadas (Harding, 1993).

Dessa forma, o “[...] Observa-se, portanto, que ao se falar em gênero, não se fala, exclusivamente, de macho ou fêmea, mas da representação do feminino e do masculino, em diferentes feminilidades e masculinidades (Santana, 2015, p. 124). Visto que

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico [...]; como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja etc. são “genereficadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero). (Louro, 1995, p.103).

Muitas vezes, as professoras são confrontadas com expectativas que associam seu papel à transmissão/assimilação/produção de conhecimento de forma secundária, o que reforça a necessidade de ressignificação de seu espaço e de sua prática profissional. Pois, conforme apontado por Arfuch (2010), a formação docente não é um processo neutro, mas está imersa em relações de poder e discursos que determinam quem pode ensinar e de que maneira. Dessa forma, mulheres que atuam na formação de professoras e professores de matemática precisam lidar com a constante necessidade de legitimação de seu saber, enfrentando obstáculos estruturais e culturais que questionam sua presença nesse campo.

Conforme Dubar (1997, p.114), “[...] a identidade não é um dado imutável”, mas um processo de constante construção que pode ser ressignificado por meio de práticas de reflexão e de enfrentamento das adversidades. Assim, as histórias de vida das professoras, servem como instrumento para evidenciar não apenas os desafios, mas também as estratégias de superação e a importância da empatia e da troca de saberes na construção de uma prática docente emancipatória.

A resistência das formadoras não se expressa apenas na persistência em sua carreira, mas também na maneira como estruturam suas práticas pedagógicas, trazendo para a formação de futuras (os) professoras (es) a reflexão sobre gênero e desigualdade. Arfuch (2010) aponta que essas mulheres acabam por desafiar não só sua própria condição, mas também promovem mudanças

estruturais nos espaços de formação docente. Meireles (2015) destaca que essa reapropriação do saber matemático por mulheres representa um ato político e educacional, desafiando as estruturas de poder vigentes e promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva.

Outro aspecto relevante na resistência e reapropriação das professoras é a forma como desenvolvem redes de apoio entre colegas e alunas, criando espaços de acolhimento e fortalecimento coletivo. Cyrino (2013) enfatiza que essas redes são fundamentais para a manutenção da motivação e do engajamento profissional, pois possibilitam trocas de experiências e desenvolvimento de estratégias para lidar com desafios comuns.

Por fim, a trajetória das formadoras de professores de Matemática evidencia que a IP é fruto de um processo dinâmico e de resistência contínua. Como pontua Marcelo Garcia (2009), a identidade docente é moldada não apenas pelas exigências acadêmicas e pedagógicas, mas também pelo enfrentamento das desigualdades de gênero que perpassam a profissão. Assim, a discussão sobre gênero e identidade profissional na formação de professoras e professores de Matemática revela-se essencial para a compreensão das dinâmicas que estruturam esse campo e para a proposição de práticas mais equitativas e transformadoras.

3 O caminhar metodológico da nossa pesquisa

Para este trabalho, optamos por caminhar pelo estudo de revisão, de acordo com Vosgerau; Romanowski (2014, p. 169), “[...] nesse tipo de produção, o material [...] é organizado por procedência, ou seja, fontes científicas (artigos, teses, dissertações) [...] e, a partir de sua análise, permite ao pesquisador a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico [...]” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 170). A escolha por esse tipo de abordagem se justifica pela intenção de compreender, a partir de produções acadêmicas já existentes, como as desigualdades de gênero impactam a construção da IP de formadoras de professoras (es) de Matemática.

Para compor o corpus de análise, realizamos um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores “Identidade Profissional”, “Formação de

Professores de Matemática” e “Formadoras”. Inicialmente, a busca resultou em 58 trabalhos acadêmicos, entre dissertações e teses. Em seguida, aplicamos critérios de exclusão que consideraram a pertinência temática, o enfoque no campo da Educação Matemática e a presença de discussões relacionadas ao gênero e à atuação de mulheres como formadoras. Após esse processo de refinamento, o corpus final foi composto por 8 estudos, que apresentaram maior densidade analítica sobre a temática.

A análise dos textos foi orientada por uma leitura compreensiva e interpretativa, com base nos aportes teóricos que articulam a formação de professoras (es) de Matemática aos estudos de gênero. Buscamos identificar nos estudos selecionados as principais problemáticas enfrentadas pelas

formadoras, bem como as estratégias construídas por essas mulheres para enfrentarem as desigualdades e afirmarem suas identidades profissionais.

4 As estratégias de resistências das formadoras: reflexões iniciais

A nossa revisão bibliográfica revelou uma ausência significativa de trabalhos que abordam a IP de formadoras de professoras (es) de matemática, especialmente sob a perspectiva de gênero. Essa lacuna reflete um apagamento estrutural das trajetórias dessas mulheres, tanto no campo acadêmico quanto nas políticas educacionais. Dos 58 trabalhos levantados, inicialmente, na BDTD, 8 trabalhos foram selecionados para serem analisados de forma detalhada. Essa seleção ocorreu por meio de uma análise mais minuciosa, observando se a pesquisa trazia experiências e reflexões com as formadoras.

Entretanto, ao serem analisadas, percebemos um dado alarmante, pois nenhum dos trabalhos traziam contribuições, reflexões, necessidades e dificuldades enfrentadas, especificamente, pelas formadoras. De fato, eu esperava encontrar histórias de formadoras que, como eu, enfrentam os desafios de ser mulher na Educação Matemática. Mas o que encontrei foi um silêncio ensurdecedor. Dos 58 trabalhos analisados, nenhum trazia as vozes dessas mulheres de forma central. Essa ausência não é casual - é fruto de uma sintoma patriarcal que flerta com um sistema que apaga as trajetórias femininas na formação docente, como se nossas lutas e conquistas não merecessem registro.

A escassez de pesquisas sobre formadoras não significa que não existam resistências, mas que o espaço acadêmico não as reconhece. Quando comecei a pesquisar, pensei que encontraria respostas, estava errada! Percebo que não estamos como protagonistas nas pesquisas, nos currículos de matemática, nos debates na formação inicial dos cursos de licenciatura em matemática, fica mais fácil sustentarmos a ideia de que a matemática é um território neutro, de suposta igualdade.

5 O que pode uma pesquisa que entrelaça gênero, educação matemática e IP das formadoras?

Esta pesquisa nasce de um lugar de inquietação e esperança. Como mulher em formação para ser professora de matemática, eu me pergunto: como as experiências vividas pelas formadoras de professoras (es) - essas mulheres que estão nos formando - moldam sua identidade profissional, num campo ainda tão marcado por desigualdades de gênero? Nosso objetivo está para além de mapear desafios; queremos compreender como essas profissionais negociam, diariamente, seu lugar na Educação Matemática, entre as exigências da carreira acadêmica e as pressões sociais que recaem sobre nós mulheres.

Uma das descobertas mais impactantes foi a escassez de pesquisas com vozes mulheres. Em nossa revisão bibliográfica, encontramos pouquíssimos trabalhos que se dedicam, especificamente a entender as trajetórias das formadoras de professoras (es) de matemática, sob a perspectiva de

gênero. Essa lacuna não é acidental - ela reflete como a academia ainda trata a categoria “professor de matemática” como neutra e universal, ignorando as particularidades das experiências femininas nesse campo. Quando olhamos para as formadoras que são mães, o silêncio é ainda mais gritante, como se maternidade e produção acadêmica fossem realidades incompatíveis.

Com nossa pesquisa não queremos apenas apontar problemáticas. Estamos interessados na proposição possibilidades de transformação no campo da formação de professoras (es) de matemática. Ao trazer à tona essas narrativas, podemos influenciar a formação inicial de professoras (es), mostrando que a educação matemática não é neutra e que discutir gênero em sala de aula é também uma forma de ensinar matemática. Como pesquisadora em formação, eu me vejo nessa teia de relações. Cada diálogo que analiso, cada história que escuto, ecoa em minha própria trajetória. Quantas vezes me perguntei se teria “jeito” para a matemática? Quantas vezes ouvi que mulheres são melhores em cuidar do que em produzir conhecimento? Esta pesquisa é, portanto, pessoal e política. Ela nasce do desejo de entender não apenas as formadoras que me antecederam, mas também de iluminar o caminho para as que virão.

Os próximos passos são desafiadores. Precisamos ampliar esse diálogo, incluindo vozes diversas, precisamos que elas, as formadoras, tenham vez e ecoem suas vozes. Porque no fim, essa pesquisa quer responder a uma pergunta simples, mas poderosa: que tipo de educação matemática estamos construindo e, mais do que isso, para que(m)? Ao entrelaçar gênero, identidade profissional e formação docente, estamos afirmando que a matemática pode - e deve - ser um espaço de acolhimento, transformação e justiça social.

Referências

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010

BEIJAARD, D; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsiderando a pesquisa sobre a identidade profissional dos professores. **Ensino e formação de professores**, v. 20, n. 2, pág. 107-128.

CYRINO, M. C. C. T. Identidade Profissional de (futuros) Professores que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, 10, 699-712, 2017.

CYRINO, M. C. C. T. Formação de professores que ensinam matemática em comunidades de prática. *In: Congresso Iberoamericano de Educación Matemática*, 7., 2013, Montevideo. Actas... Montevideo: FISEM, 2013, p. 5188-5195.

DE PAULA, E. F; CYRINO, M. C. de C. T. Identidade profissional de professores que ensinam matemática: elementos e ações para a construção de uma proposta para futuras investigações. **ProPosições**, v. 32, p. e20180109, 2021.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. **A socialização**. Porto: Porto Editora, 1997. LOURO, G. L. Gênero, história e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.2, 1995.

MARCELO GARCIA, Carlos (Org.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

PONTE, J., & CHAPMAN, O. **Conhecimento e Desenvolvimento de Professores de Matemática em Formação Inicial**. Em LD English (Ed.), Manual de Pesquisa Internacional em Educação Matemática (2ª ed., Vol. 1, pp. 223-261). Nova Iorque: Routledge, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. **Saberes pedagógicos e atividade docente**., p. 246, 2009jul. /dez.1995.2004.

SANTANA, A. M. de. Fragmentações e permanências: gênero e diversidade na escola. **Retratos da Escola**, Brasília, jan. 2015. p.123-136.

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Trajetórias de mulheres na ciência:" ser cientista" e " ser mulher"**. Ciência & Educação (Bauru), v. 20, p. 449-466, 2014.

TABAK, F. Estudos substantivos sobre mulher e ciências no Brasil. *In*: COSTA, A. A. A.; SARDENBERG, C. M. B. (Org.). **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2002. p. 39-49.

VAN VEEN, K; LASKY, S. **Emoções como lente para explorar a identidade e a mudança docente**: Diferentes abordagens teóricas. 2005.

VOSGERAU, D. S. A. R; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ**, p. 165-190, 2014.