



## JORNADA PARA SI: NARRATIVAS DE MULHERES, SILÊNCIOS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA MATEMÁTICA

Viviane Luz Dias<sup>1</sup>  
Gerson dos Santos Farias<sup>2</sup>

Este artigo é uma travessia. Nasce da "jornada para si" de uma licencianda em Matemática que, ao revisitar sua própria trajetória - da medalha na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) às rodas de conversa com colegas mulheres -, se depara com uma ferida: o apagamento sistemático das mulheres que formam professoras e professores de Matemática no Brasil. Inspirada por Passeggi (2011; 2021), para quem narrar é reinventar-se, e por autoras como Perrot (2007) e Scott (1996), que denunciam a exclusão feminina dos espaços de conhecimento, este estudo pergunta: como as formadoras de professores de Matemática têm suas trajetórias representadas (ou não) na produção acadêmica brasileira? Para respondê-la, realizamos um mapeamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores "Identidade profissional", "Formação de Professores de Matemática" e "Formadoras". De 67 trabalhos iniciais, apenas 9 compuseram o corpus final - e desses, somente 2 colocam as mulheres no centro. O silêncio dos outros 65 não é vazio: é dado. Revela uma estrutura acadêmica que ainda opera pela exclusão epistêmica. Ao escavar essas ausências, o estudo aponta que a educação inclusiva na Matemática não se faz apenas com acesso, mas com escuta - escuta das vozes silenciadas, das histórias soterradas, das trajetórias que lutam pelo existir.

**Palavras-chave:** Narrativas; Mulheres na Matemática; Identidade profissional; Educação Inclusiva; Jornada para si.

### Narrar-se em travessia - a jornada para si como ato de (re)existência

Cheguei a algum lugar que ainda não sei bem como é. Ex-por aqui, neste trabalho, aprendizados e aprendizagens que ocorreram durante a viagem, foi a forma que encontrei de me assumir, de me identificar e de me apresentar como sujeito da 'experiência', em pesquisa de si mesmo, em viagem aberta, sempre e inexoravelmente, a devires (trans)formadores.

(Perrelli, 2007, p. 291)

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bolsista de Iniciação Científica, 202210338@uesb.edu.br.

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, gerson.farias@uesb.edu.br.



Início com essa epígrafe de Perrelli (2007) porque ela traduz, com precisão, o movimento que este texto pretende realizar: uma viagem aberta, inacabada, que não tem como ponto de partida um objeto distante, frio, a ser dissecado, mas a própria trajetória de quem escreve. Esta não é uma pesquisa sobre "os outros" - é uma pesquisa que nasce de um incômodo pessoal, que se transforma em questionamento acadêmico e, por fim, retorna como compromisso político com aquelas e aqueles que, assim como eu, ainda buscam seu lugar em territórios que historicamente lhes foram negados. O incômodo veio de dentro. Veio da carne, da memória, dos silêncios que aprendi a habitar.

Durante minha formação no curso de Licenciatura em Matemática, vivi o que muitas mulheres vivem: cheguei à universidade carregando um sonho que parecia, ao mesmo tempo, meu e "corpo estranho". Como bem apontam estudos sobre acesso ao ensino superior, para os pobres, para as mulheres, para aqueles que vêm do interior, o sonho acadêmico é algo que se carrega contra a maré de um sistema que opera, historicamente, na lógica da exclusão (Senkevics; Carvalho, 2022). Eu sou essa pessoa: mulher, nordestina, filha de trabalhadores rurais, trazendo comigo marcas que não cabem no modelo dominante de quem "pertence" ao mundo da matemática. Minha fala, enraizada na cultura local; minhas inseguranças, que ecoavam durante toda minha vida; meu corpo, que ocupava um espaço em que poucos corpos como o meu pareciam ter lugar. E, no entanto, ali estava eu.

Por muito tempo, naveguei pela licenciatura como quem percorre um mapa alheio - rotas sem destino próprio. A matemática, porém, me fascinava desde cedo. Lembro-me do dia em que tudo fez sentido: foi no sétimo ano, ao participar da OBMEP e conquistar minha primeira medalha. Naquele instante, não era apenas um prêmio. Era a descoberta do quanto eu podia ir além, do meu potencial, de quem eu era. A matemática deixou de ser disciplina para se tornar paixão,



linguagem, caminho de autorrealização - ainda que, por muito tempo, parecesse inacessível.

Mas foi no chão movediço do estágio supervisionado I que essa paixão encontrou, enfim, seu sentido. Foi lá que minha identidade profissional começou a tomar forma. Até então, eu navegava sem rumo, sem âncora. Faltava algo. Faltava sentido. Foi quando encontrei o professor Gerson Farias, que mais tarde se tornaria meu orientador. Ele não dava aulas como os outros - ele performava a docência como ato político e afetivo. Suas aulas eram laboratórios de reinvenção pessoal. Lembro-me de sair de cada encontro com perguntas que me perseguiram por dias: Que professora quero ser? Que marcas desejo deixar? Como minha história dialoga com a matemática que ensino? Por que estou aqui? O que realmente me fascina? Onde me encontro?

Ele tinha algo raro: nos fazia caminhar para dentro de nós mesmos, enquanto discutíamos teorias e práticas para o ensino de matemática. E foi nesse processo de escavação interior que tive minha virada de chave. Quando Gerson narrava suas primeiras experiências docentes, eu não ouvia um relato profissional distante - eu reconhecia ecos da minha própria jornada. Percebi, então, que a formação de professoras e professores não se tratava de dominar técnicas, mas de tecer histórias coletivas em que números e identidades se entrelaçam, em que o rigor acadêmico e a subjetividade podem - e devem - coexistir.

Pela primeira vez, apaixonei-me fervorosamente por uma área específica: a formação de professoras e professores de matemática. Compreendi que pesquisar identidade profissional seria minha forma de honrar tal descoberta - de que formar professores é, também, ajudar os outros a transformarem suas histórias em prática educativa autêntica. O estágio deixou de ser um componente curricular para tornar-se o lugar no qual eu me reencontrei: a menina que amava resolver problemas no caderno de capa rosa finalmente se reconhecia na mulher que queria formar pela matemática. E conhecia também mulheres potentes. Mulheres que, mesmo



atravessadas por múltiplas opressões, persistiam - e faziam da licenciatura não só um curso de formação profissional, mas um ato político de resistência cotidiana.

Foi então que meus olhos se abriram para o que eu sentia, mas não nomeava: o apagamento sistemático das trajetórias das mulheres em nossa licenciatura. Um paradoxo doloroso: como nossa formação em educação matemática podia ser tão cega às próprias educadoras em formação? Por que discutíamos identidade profissional sem considerar que, para nós mulheres, ela é sempre identidade de gênero, de classe, de raça? Por que os teóricos estudados eram, majoritariamente, homens, enquanto as professoras que nos acolhiam permaneciam invisíveis nos currículos, nos textos, nas referências? Quantas de nós ficaram (ficarão) pelo caminho? Quantas histórias serão soterradas antes de serem contadas?

Nasceu em mim a urgência de estudar com as formadoras. Se já sentia esse apagamento em meu campus, o que pensar sobre os corpos femininos em licenciaturas por todo o país? Como elas constroem autoridade em um campo historicamente masculino? Que estratégias desenvolvem para conciliar maternidade e vida acadêmica, para sobreviver à dupla - ou tripla - jornada? Como enfrentam os comentários velados, as interrupções, a desconfiança sobre sua capacidade intelectual?

Essas perguntas ecoavam cada vez que via uma colega desistir. Não por falta de dedicação - isso tinham de sobra. Desistiam por falta de redes de apoio, por exaustão, por solidão, por cansaço de ter que provar, todos os dias, que mereciam estar ali. Redes que jamais seriam necessárias aos colegas homens, que nunca precisaram justificar por que estavam ali, que nunca ouviram que "matemática não é coisa de mulher".

Frente a isso, este trabalho nasce deste lugar de incômodo. Nasce da carne. Nasce da memória. Nasce da recusa em aceitar que essas histórias continuem silenciadas. E pergunta: **Como as formadoras de professoras e professores de**



## **Matemática têm suas trajetórias representadas (ou não) na produção acadêmica brasileira?**

Mais do que uma questão de pesquisa, esta é uma questão de justiça. Justiça epistêmica, justiça histórica, justiça de gênero. Porque não se trata apenas de ouvir a voz. Trata-se de desobstruir os canais, de desnaturalizar os silêncios, de reconhecer que todas as pessoas têm voz, mas muitas são sistematicamente silenciadas. Incluir, aqui, não é um gesto de benevolência. De fato, incluir é um ato político de reconhecimento. Incluir significa escutar as ausências.

Para percorrer esse caminho, o texto está organizado em três momentos. Primeiro, dialogaremos com o conceito de "jornada para si" (Passeggi, 2011; Delory-Momberger, 2011; Josso, 2007), compreendendo a narrativa como ato de reinvenção identitária. Em seguida, mergulharemos nas vozes que denunciam o silenciamento histórico das mulheres na ciência (Perrot, 2007; Scott, 1996; Harding, 1993), para então apresentarmos os achados de um mapeamento realizado na BDTD, que revelou como as formadoras de professoras e professores de Matemática têm sido - ou não - representadas na produção acadêmica brasileira. Por fim, nas considerações, retomaremos a pergunta inicial para afirmar: incluir é, antes de tudo, aprender a ouvir.

### **Caminhos Metodológicos**

Mapear é também se deixar surpreender  
pelos caminhos que se abrem quando  
pensávamos já conhecer o território.

*(Passeggi, 2021, p. 76)*

Toda pesquisa é, antes de tudo, uma escolha. Neste trabalho, que nasce de uma jornada para si, as escolhas metodológicas carregam as marcas de quem pesquisa e o compromisso ético de não reproduzir os mesmos silêncios que se busca denunciar. Por isso, não busquei a neutralidade - sei que ela não existe, especialmente quando se pesquisa sobre mulheres e gênero. Busquei o rigor



necessário para que minhas escolhas fossem claras e coerentes com a pergunta que me move: **Como as formadoras de professoras e professores de Matemática têm suas trajetórias representadas (ou não) na produção acadêmica brasileira?**

Para explorar um campo marcado por silêncios significativos, optei pelos estudos de revisão, mais especificamente pelo mapeamento ou scoping review. Segundo Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), os estudos de revisão "consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes". Diferentemente das revisões sistemáticas, o mapeamento tem natureza mais aberta e exploratória (Arksey; O'Malley, 2005), o que é fundamental para mapear não apenas o que foi dito, mas também os silêncios e as ausências na produção acadêmica.

A construção do corpus foi guiada pela inquietação sobre onde se encontram as vozes das mulheres que formam professores de matemática. Adentrei a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) - por integrar a produção acadêmica brasileira com acesso gratuito. Os descritores foram escolhidos com base no referencial teórico: identidade profissional (Dubar, 1997, Farias, 2022); formação de professores de matemática (Nóvoa, 1992, Farias, 2022) e formadoras (Scott, 1996). Quando pesquisados combinados, a busca realizada entre janeiro e março de 2025 resultou em 67 trabalhos.

A partir da leitura de títulos, resumos e introduções, estabeleci que os trabalhos incluídos seriam: trabalhos sobre identidade profissional de formadores em licenciatura em matemática; trabalhos que, mesmo sem foco em gênero, dialogassem com a questão; trabalhos disponíveis integralmente. E exclui: estudos focados apenas na educação básica; pesquisas sobre estudantes, sem menção a formadores; trabalhos que tratavam "formadores" de forma genérica, sem especificidades. Ao final, restaram 9 trabalhos.



Com os 9 trabalhos selecionados, realizei leituras cuidadosas, atenta aos objetivos, referenciais teóricos, metodologias e, principalmente, à presença - ou ausência - das mulheres formadoras. Optei por uma escuta narrativa inspirada em Passeggi (2011; 2021) e Josso (2007), que me permitiu estar atenta aos conteúdos manifestos e também aos silêncios, entrelinhas e fragmentos. Como propõe Delory-Momberger (2011), a narrativa não é apenas o que é dito, mas o que escapa e resiste.

Nesta pesquisa, o que não foi encontrado tem tanto valor quanto o que foi. A quase ausência de estudos que tomem as mulheres formadoras como protagonistas revela a urgência de investigações que deem centralidade a essas trajetórias. Como ensina Santos (2007), é preciso trazer à tona as perspectivas marginalizadas - o que não está presente nos discursos acadêmicos não é acaso, mas resultado de uma lógica de produção do conhecimento que opera por exclusões. Assim, o corpus reduzido não representa limitação, mas evidência do estado do campo: um campo ainda em construção, em disputa, em movimentos.

### **Resultados: entre ecos e silêncios - o que revela o corpus analisado**

A identidade não é um ponto fixo,  
mas um movimento constante  
de ser e tornar-se.  
(Stuart Hall)

Esta pesquisa partiu de uma pergunta: **Como as formadoras de professoras e professores de Matemática têm suas trajetórias representadas (ou não) na produção acadêmica brasileira?** A resposta, longe de ser simples, revelou um dado preocupante: são representadas, majoritariamente, pela ausência.

Do universo inicial de 67 trabalhos, apenas 9 compuseram o corpus final. Destes, somente 2 colocaram as experiências femininas no centro da investigação. Os demais, mesmo abordando a identidade do formador, operaram com uma



suposta neutralidade que silenciou as marcas de gênero, raça e classe que constituem esses sujeitos. Esse apagão não é acidental; é sintomático de uma estrutura acadêmica que ainda privilegia narrativas universais em detrimento de vozes situadas e plurais.

Os silêncios encontrados, no entanto, não foram vazios - foram dados. Ensinaam que a neutralidade científica é, muitas vezes, uma epistemologia do apagamento. Ensinaam que as mulheres formadoras existem, resistem e produzem conhecimento, mas suas trajetórias ainda precisam ser escavadas, nomeadas e celebradas pela pesquisa acadêmica. E é exatamente aí que a educação inclusiva se torna central: incluir não é apenas garantir acesso, é assegurar que essas histórias sejam contadas, que essas vozes sejam ouvidas.

Quando pensamos em inclusão na educação matemática, geralmente nos voltamos para estudantes com deficiências, para políticas de cotas ou para acesso de grupos marginalizados à universidade. Tudo isso é fundamental. Mas este trabalho revela uma dimensão outra da exclusão: a exclusão epistêmica. As mulheres que formam professoras e professores de Matemática - que dedicam suas vidas a ensinar, pesquisar e orientar - seguem invisíveis nos currículos, nas referências, nas citações. Seu trabalho é realizado, mas sua autoria é apagada. Incluir, portanto, é também nomear, referenciar, citar essas mulheres. É garantir que as futuras professoras, ao olharem para a história da área, encontrem ali rostos como os seus.

No caminhar desta investigação, algo inesperado aconteceu. O que era para ser um estudo sobre "as outras" tornou-se um encontro comigo mesma. Ao escavar os silêncios do corpus, escavei também minha própria história. As dores que encontrei nas narrativas eram estratégias que eu via em mim e em minhas colegas. A pesquisa deixou de ser um fim externo; ela se encontrou com minhas narrativas, e fomos nós, juntas, construindo conhecimento.



Essa jornada transformou minha identidade profissional. Se antes me via como "futura professora", hoje me entendo como uma mulher em construção, habitando um legado de outras que vieram antes de mim. Como bem aponta Josso (2007, p. 437), a narrativa de formação é uma "práxis biográfica formadora e, por isso mesmo, transformadora". E essa transformação é, em si mesma, um ato de inclusão - incluir a própria história no que se pesquisa, reconhecer-se parte do que se estuda.

As lacunas identificadas apontam caminhos futuros urgentes para uma educação matemática verdadeiramente inclusiva: mais pesquisas narrativas com formadoras, escutando suas vozes e nomeando suas trajetórias; investigações interseccionais que considerem os cruzamentos entre gênero, raça, classe e sexualidade; políticas institucionais que reconheçam a maternidade e a dupla jornada como questões estruturais, não como "problemas pessoais"; incorporação da perspectiva de gênero nos currículos de licenciatura em Matemática, formando futuros professores com sensibilidade para essas questões; a criação de arquivos e memórias que preservem e divulguem as histórias dessas mulheres.

Por fim, retorno a Hall: se a identidade é movimento, que este trabalho seja um passo nesse caminhar contínuo. Que ele ecoe como um chamado para que a academia aprenda a ouvir - não apenas as palavras, mas os silêncios; não apenas as presenças, mas as ausências.

E talvez seja essa a contribuição mais profunda deste estudo: mostrar que a educação faz-se também com escuta. Escuta das histórias silenciadas, escuta das trajetórias apagadas, escuta das vozes que insistem em existir mesmo quando tentam fazê-las calar. Incluir é, antes de tudo, reconhecer que o outro tem algo a dizer - e que esse algo pode transformar não apenas a educação matemática, mas o mundo.

**Considerações que transformam: entre vozes e identidades em construção**



Esta pesquisa partiu de uma pergunta: **Como as formadoras de professores de Matemática têm suas trajetórias representadas (ou não) na produção acadêmica brasileira?** A resposta, longe de ser simples, revelou-se dura e reveladora: são representadas, majoritariamente, pela ausência.

Do universo inicial de 67 trabalhos, apenas 9 compuseram o corpus final. Destes, somente 2 colocaram as experiências femininas no centro da investigação. Os demais, mesmo abordando a identidade do formador, operaram com uma suposta neutralidade que, na prática, silenciou as marcas de gênero, raça e classe que constituem esses sujeitos. Esse apagão não é acidental; é sintomático de uma estrutura acadêmica que ainda privilegia narrativas universais em detrimento de vozes situadas e plurais.

Os silêncios encontrados, no entanto, não foram vazios - foram dados. Ensinaam que a neutralidade científica é, muitas vezes, uma epistemologia do apagamento. Ensinaam que as mulheres formadoras existem, resistem e produzem conhecimento, mas suas trajetórias ainda precisam ser escavadas, nomeadas e celebradas pela pesquisa acadêmica.

No caminhar desta investigação, porém, algo inesperado aconteceu. O que era para ser um estudo sobre "as outras" tornou-se um encontro comigo mesma. Ao escavar os silêncios do corpus, escavei também minha própria história. As dores que encontrei nas narrativas de Santos (2023) - a solidão institucional, a deslegitimação constante - eram dores que eu também conhecia. As estratégias de resistência descritas por Martins (2024) - as redes de apoio informais, a reinvenção cotidiana - eram estratégias que eu via em mim e em minhas colegas. A pesquisa deixou de ser um fim externo; ela se encontrou com minhas narrativas, e fomos nós, juntas, construindo conhecimento.

Esta jornada transformou irreversivelmente minha identidade profissional. Se antes me via como "futura professora", hoje me entendo como uma mulher em construção, habitando um legado de outras que vieram antes de mim. Como bem



aponta Josso (2007, p. 437), a narrativa de formação é uma "práxis biográfica formadora e, por isso mesmo, transformadora".

As lacunas identificadas apontam caminhos futuros: mais pesquisas narrativas com formadoras, investigações interseccionais, políticas institucionais que reconheçam a maternidade e a dupla jornada como questões estruturais, e a incorporação da perspectiva de gênero nos currículos de licenciatura em Matemática.

Finalmente, retorno a Hall: se a identidade é movimento, que este trabalho seja um passo nesse caminhar contínuo. Que ele ecoe como um chamado para que a academia aprenda a ouvir - não apenas as palavras, mas os silêncios; não apenas as presenças, mas as ausências. Porque incluir, no final das contas, é isso: aprender a ouvir o que sempre esteve lá, mas nunca foi escutado.

## Referências

- ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. Estudos de escopo: em direção a uma estrutura metodológica. **Revista internacional de metodologia de pesquisa social**, v. 8, n. 1, p. 19-32, 2005.
- DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em revista**, v. 27, p. 333-346, 2011.
- DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. 1997.
- FARIAS, G. dos S. **Narrativas autobiográficas do percurso formativo de egressos da Licenciatura em Matemática da UFMS/CPTL**. 2022. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Instituto de Matemática, Campo Grande, 2022.
- HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação & Cultura**, n. 1, p. 21-35, 2006.
- HARDING, S. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 1, n.1, p. 7-31, 1993.
- JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007.



MARTINS, F. M. A. B. et al. **De professoras a formadoras de professores que ensinam Matemática nos anos finais do ensino fundamental**: fragmentos de um caminho que se faz ao caminhar. 2024. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. **Educação**, v. 34, n. 02, p. 147-156, 2011.

PASSEGGI, M. da C. A reflexividade narrativa e poder auto (trans) formador. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021.

PERRELLI, M. A. de S. **Tornando-me professora de ciências com**

**alunos indígenas Kaiowá e Guaraní**. 2007. 307 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Bauru, 2007.

PEROT, M. Escrever a história das mulheres. In: PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 13-39. (Obs: no texto está "Perrot", mas na referência do seu TCC está "Perot" - mantive como está no seu documento original)

SANTOS, C. A. **Narrativas de professoras formadoras que ensinam matemática em cursos de pedagogia**: formação, identidade e tensões no campo da docência e da pesquisa. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007.

SCOTT, J. W. **Only paradoxes to offer**: French feminists and the rights of man. Harvard University Press, 1996.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. de. Juventude e acesso ao ensino superior: sobre o não lugar de vestibulando. **Educação em Revista**, v. 39, p. e41621, 2023.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-190, 2014.