

## Os marcadores de identidade “mulher negra e docente” do componente de Matemática no Litoral Norte do RS

MONTEIRO, Jéssica Lopes. Acadêmica de Licenciatura em Matemática.

BONA, Aline Silva de. Dra.; Professora orientadora.

OLIVEIRA, Kathlen Luana de. Dra.; Professora co-orientadora

### Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo investigar os marcadores de identidade “mulher, negra, docente” no componente curricular de matemática, que lecionam na região do litoral norte gaúcho. A escolha pela temática ocorre devido a baixa presença de mulheres negras docentes, especialmente dentro dessa área do conhecimento; diante disso, a pesquisa busca ecoar essas vozes, que apesar das barreiras impostas pelo racismo, optaram por esse caminho. Para isso, foi desenvolvida uma investigação de cunho qualitativo, por meio de entrevistas semiestruturadas com sete profissionais autodeclaradas negras/pardas, docentes de matemática na região selecionada; suas falas foram organizadas em categorias de análise, desenvolvidas a partir do diálogo entre os seguintes referenciais teóricos: Skovsmose; D’Ambrósio; Freire; Tardif; Zabala; Carneiro; Junior; Fiorentini e Oliveira. Dar luz a trajetórias de mulheres negras docentes é fundamental para pensarmos em uma educação antirracista, utilizando os saberes matemáticos como uma ferramenta para a emancipação.

**Palavras-chave:** Mulher negra. Docência. Matemática. Litoral Norte/RS.

**Abstract:** The purpose of this study is to examine the identity markers of “woman, black, teacher” in the mathematics curriculum component, focusing on those who teach in the northern coastal region of Rio Grande do Sul, Brazil. The choice of this theme stems from the limited representation of Black women in teaching positions, especially in mathematics. In this context, the research seeks to reverberate such voices which, despite the barriers imposed by racism, have chosen to follow this professional path. For that, a qualitative approach was adopted, based on semi-structured interviews with seven self-identified Black or mixed-race mathematics teachers from the selected region. Their narratives were organized into analytical categories developed from the theoretical contributions of Skovsmose, D’Ambrosio, Freire, Tardif, Zabala, Carneiro, Junior, Fiorentini and Oliveira, which overlap in the theoretical framework. Shedding light on these trajectories is essential in order to move forward to an antiracist educational perspective that recognizes mathematical knowledge as a mechanism for social transformation and emancipation.

**Keywords:** Black woman. Teaching. Mathematics. Northern Coastal Region of RS.

## 1 AGORA QUE EU COMECEI A ESCREVER, QUE EU NUNCA ME CALE<sup>1</sup>

As pesquisas que relacionam identidade e docência exploram diversos aspectos e atravessamentos, entre eles, as questões que envolvem gênero e raça, dois marcadores sociais da diferença os quais me atravessam. A escolha por investigar a trajetória de mulheres negras na docência que lecionam ou lecionaram na região do litoral norte gaúcho, prioritariamente na disciplina de matemática, é encontrar trajetórias as quais, em algum momento, se imbricam entre elas e, principalmente, com a minha.

Ao selecionar a docência como um caminho, durante muitos momentos, revisitei o meu passado, uma vez que ao longo do meu ensino básico tive apenas duas docentes negras — uma professora de matemática no ensino fundamental e outra de sociologia no ensino médio. Além disso, ao decidir pela área das exatas, deparei-me, ao longo da graduação, com questões que me interseccionam duplamente, já que é uma área considerada predominantemente masculina e branca: a de ser uma mulher negra na área das exatas.

De acordo com o estudo realizado por Cristiane Barbosa Soares (2020), a docência no país é ocupada majoritariamente por mulheres (81,2%), sendo desse total quase 65% mulheres brancas; enquanto que no quantitativo masculino, cerca de 34% são negros. Esses dados corroboram com o processo histórico de feminização pelo qual a docência na Educação Básica passou, atrelada aos tipos de trabalho que poderiam ser exercidos por mulheres no âmbito da vida pública e às ideias pré-concebidas de gênero, nas quais caberia às mulheres papéis relacionados ao cuidado, à maternidade e à formação de crianças e jovens. Segundo Hypolito (2020),

[...] Dentre as características que permitiram o ingresso massivo das mulheres na profissão de ensinar ou dentre as características femininas que se adequavam às da profissão podem ser destacadas: a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão. (HYPOLITO, p. 68, 2020)

---

<sup>1</sup> Não precisa ser Amélia, música de Bia Ferreira. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/bia-ferreira/nao-precisa-ser-amelia/>>. Acesso em 15 set. 2025.

Ao olharmos para o marcador de raça na docência, dados levantados recentemente<sup>2</sup> pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no último Censo da Educação Superior, apontam que o corpo docente universitário no Brasil é predominantemente branco, sendo apenas 21% composto por pardos e pretos. Quando voltamos o olhar para o Rio Grande do Sul, espaço em que essa pesquisa se desenvolve, a diferença é ainda mais alarmante, menos de 6% do corpo docente das universidades é composto por pessoas pardas ou negras.

Esses dados refletem no cotidiano das salas de aula do curso de licenciatura em matemática do IFRS - Campus Osório, visto que durante a minha trajetória enquanto discente, tive apenas um professor negro. Além disso, cabe pontuar que além de mim, totalizávamos apenas três discentes negros, sendo que, eu estou sendo a única a terminar o curso. Em razão do exposto, acredito que não tenha como “descolar” essa pesquisa da minha trajetória escolar e acadêmica.

Uma pesquisa que parte da perspectiva de relacionar raça e gênero na docência, não ignora que a educação no Brasil segue sendo marcada por processos que são historicamente excludentes, ao mesmo tempo em que procura espaços para ecoar as nossas vozes, daquele/as que tiveram — e ainda têm — o seu lugar e permanência negligenciados no contexto educacional brasileiro. Na filosofia africana, destaca-se o conceito de Ubuntu<sup>3</sup>, que compreende a vida em sociedade como sustentada pelo respeito e pela solidariedade. Essa concepção valoriza a interdependência entre as pessoas, traduzida como “humanidade para com os outros”, lembrando que ninguém existe de forma isolada. Assim, a consciência de que a opressão de um afeta a todos reforça a necessidade de uma educação comprometida com a coletividade e a justiça social.

Partindo desta incubência social, faz-se necessário abrir espaço para que saberes além daqueles experienciados academicamente sejam validados. Diversas foram (e são) as maneiras de “fazer ciência” ao longo da história na humanidade,

---

<sup>2</sup> Consciência Negra: magistério superior conta com apenas 2,9% de professores autodeclarados pretos. Disponível em:

<<https://www.brasildefato.com.br/2024/11/18/consciencia-negra-magisterio-superior-conta-com-apenas-2-9-de-professores-autodeclarados-pretos/#:~:text=Popula%C3%A7%C3%A3o%20negra%20est%C3%A1%20sub%2Drepresentada,se%20declaram%20pardos%20ou%20pretos>>. Acesso em 15 set. 2025.

<sup>3</sup> Ubuntu: A Filosofia Africana Que Nutre O Conceito De Humanidade Em Sua Essência. Disponível em:

<<https://www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia/>>. Acesso em 15 set. 2025.

tanto de forma proposital, como ao fortuito (a penicilina se trata de um ótimo exemplo), assim como seus métodos de transmissão, tendo em vista que uma história pode sofrer variações a depender de diversos fatores que envolvem a sua narrativa, sobretudo o narrador. Pensadores/as de diferentes áreas do conhecimento apontam que o poder da fala pode determinar e/ou interferir muito sobre como estruturas sociais e políticas se estabelecem. A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie afirma<sup>4</sup> que “poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazer a história definitiva daquela pessoa”, é a capacidade de dominar o enredo, que se relaciona muito com o olhar de Skovsmose (2007) sobre o papel de poder que a Educação Matemática deve assumir a fim de legitimar questões, tal qual “como evitar que preconceitos nos processos analisados pela Educação Matemática sejam obstáculos para grupos de oprimidos, como trabalhadores, negros, indígenas e mulheres?” (GARCIA; MONTEIRO; MONTEIRO, p. 49, 2021). A abordagem da EMC (Educação Matemática Crítica) aponta que a apropriação, entendimento e efetivação da educação matemática devem ser relacionadas com a relevância social, contribuindo significativamente para a formação de cidadãos críticos.

A análise de questões sociais e políticas através de um olhar matemático relaciona concepções de demais autores na temática como Fiorentini (2013), quando o pesquisador questiona de qual matemática estamos falando e quando dizemos que o/a professor/a precisa saber bem matemática para ensiná-la; e D’Ambrosio (2012), ao trazer à luz conceitos como *materacia*<sup>5</sup> e Etnomatemática, que significa que “há várias maneiras, técnicas, habilidades de explicar, de entender, de lidar e de conviver com distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade” (D’AMBRÓSIO, 2012). Valorizar um saber étnico, dar oportunidade de fala para construção de conhecimento em diversos sistemas culturais e legitimar tais estudos também fazem parte das diversas matemáticas que se entrelaçam e estão em constante transformação, pois apesar de comumente ser taxada como ciência exata, as matemáticas são desenvolvidas por/para seres humanos e suas demandas<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> O perigo de uma única história. Disponível em:

<[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story)>. Acesso em 26 set. 2025.

<sup>5</sup> D’Ambrósio entende a *materacia* como “a capacidade de interpretar e manejar sinais e códigos e de propor e utilizar modelos na vida cotidiana”.

<sup>6</sup> Galileu Galilei diz: “A Matemática é o alfabeto com o qual Deus escreveu o Universo”. Disponível

Posto isso, desenvolveram-se os seguintes problemas de pesquisa: **existem docentes negras de matemática na região do litoral norte gaúcho? Quais são suas histórias?**

A fim de encontrar respostas para os meus problemas de pesquisa, foi construído o seguinte objetivo geral: **identificar professoras negras docentes do componente de matemática, na região do litoral norte gaúcho, e, através de suas trajetórias e narrativas, compreender os impactos na sua prática docente a partir de marcadores de raça/etnia, gênero, educação e classe social.**

Para isso, foram desenvolvidos os seguintes objetivos específicos:

- (i) Realizar levantamento bibliográfico para subsidiar a construção da fundamentação teórica e metodológica da pesquisa;
- (ii) Identificar docentes negras de matemática que atuam ou atuaram na educação básica do litoral norte gaúcho;
- (iii) Conduzir entrevistas semi-estruturadas com as participantes que demonstrarem interesse em contribuir com a pesquisa;
- (iv) Transcrever, analisar e categorizar os dados obtidos a partir das entrevistas.

## **2 NÃO MEXE COMIGO, QUE EU NÃO ANDO SÓ<sup>7</sup>**

Quando eu penso na minha trajetória, revisitando as memórias de uma discente com os diversos atravessamentos que neste texto serão expostos, penso em quão solitária é a luta de uma menina/mulher negra e pobre no Brasil, um corpo carregado de dores seculares e ancestrais, que muitas vezes precisam de uma vida inteira para se aliviarem. Pequenas são as doses de remediações que ajudam nesse processo e que infelizmente ainda é pouco difundida no cenário brasileiro, um letramento racial efetivo. Não por acaso existem vários pensadores que difundem as maravilhas que o acesso a uma educação de qualidade faz em uma sociedade, os avanços da ciência e da evolução da humanidade demonstram que o conhecimento constitui o fundamento para a promoção da prosperidade.

Em busca de conhecimento, do estabelecimento de uma profissão, encontrei na docência a realização de um anseio tanto pessoal, quanto familiar, de ser a

---

em: <<https://www.instagram.com/p/C9H6uSEuZmG/>>. Acesso em: 26 set. 2025.

<sup>7</sup> Cartas de Amor, música de Maria Bethânia. Disponível em:

<<https://www.letras.mus.br/maria-bethania/carta-de-amor/>>. Acesso em 20 out. 2025.

segunda pessoa negra, em ambos os lados da minha árvore genealógica, a conquistar o feito de ingressar no ensino superior — as duas, inclusive, em cursos de licenciatura —, mas a primeira em uma instituição pública. Contrariando a todas as estatísticas brasileiras que mostram uma relação inversamente proporcional com o quantitativo de pessoas negras nos espaços, conforme esses exigem maiores níveis de formação acadêmica. Mais difícil ainda é encarar a realidade de que, mesmo após enfrentar essas barreiras, existem obstáculos intangíveis que fazem com que sejam necessárias diversas medidas de enfrentamento — individuais, coletivas e em forma de políticas públicas e legislação —, as quais só se mostraram possíveis a partir da dor e luta de alguns e quando essa dor é ouvida e acolhida, como:

- Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira na educação básica.
- Estatuto da Igualdade Racial, a partir da lei nº 12.288/2010, um conjunto de leis e princípios que buscam garantir a igualdade de oportunidades à população negra, combatendo o racismo estrutural e promovendo a igualdade de direitos.
- Lei de cotas, nº 12.711/2012, depois atualizada pela lei 14.723/2023, que instituíram o programa de cotas em universidades e institutos federais, com reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e posteriormente quilombolas.
- Lei nº 12.990/2014 que faz reserva de vagas em concursos públicos federais para negros.

Nesse sentido, ao longo de décadas, escritoras negras dialogam e escrevem sobre suas dores em uma estrutura que se molda de tal forma que nós já estamos em desvantagem antes mesmo de termos ciência sobre tal, nomeado hoje como racismo estrutural. A estrutura é tão perversa que nos atravessa em raça e em gênero, conforme elucida Sueli Carneiro (2019).

Pensar a contribuição do feminismo negro na luta antirracista é trazer à tona as implicações do racismo e do sexismo que condenaram as mulheres negras a uma situação perversa e cruel de exclusão e marginalização sociais. Tal situação, por seu turno, engendrou forma de resistência e superação tão ou mais contundentes. (CARNEIRO, 2019b, p. 287)

Ao longo de minha formação profissional, percebi que, apesar de uma formação setorializada como se constitui grande parte do sistema básico de educação brasileira, a formação docente perpassa por diversos atravessamentos, inter e transdisciplinares. Não basta para a minha formação saber muito do meu conteúdo, do meu componente, afinal, não vivemos em uma ilha; e é através das trocas, do diálogo e de discussões construtivas que avançamos cada vez mais em nossos saberes.

A luz de escritores como Freire (1997) e Tardif (2012), pude perceber que a educação, assim como a educação matemática, não é feita tão somente de conhecimentos técnicos (saberes acadêmicos). Esses também são relevantes, mas não exclusivos, porém os saberes pessoais têm tanta relevância quanto para formarem o tipo de profissional que eu desejo ser ao longo da minha prática e consolidar com meus saberes profissionais. E foi assim que se desenhou o corpo deste trabalho, com excertos de uma acadêmica de licenciatura de matemática, sem descolar de sua identidade pessoal, que foi e continua sendo traçada no que tange uma educação antirracista.

## **2.1 O papel docente e a educação matemática**

Uma formação docente eficaz é aquela que forma professores reflexivos, críticos, capazes de articular teoria e prática, valorizando a diversidade e aprendendo continuamente. A valorização da diversidade na formação docente é um dos pontos mais centrais para que a escola seja um espaço realmente democrático e inclusivo, o que vai muito além da simples aceitação das diferenças. Ela implica em reconhecer, respeitar, legitimar e incorporar as múltiplas identidades, culturas e experiências presentes no espaço educativo.

De forma a reconhecer e valorizar saberes de diferentes matrizes culturais, especialmente aquelas que por vezes são marginalizadas; construir práticas pedagógicas que respeitem as identidades de gênero; e desenvolver metodologias que favoreçam equidade são apenas algumas das ações que podemos desenvolver no ambiente escolar a fim de valorizar a diversidade, transformando a escola em um espaço plural, em que todas as identidades têm voz e legitimidade, e onde o/a

professor/a atua como mediador/a crítico/a, promovendo respeito, inclusão e justiça social.

Se fizermos o seguinte questionamento a um grupo de alunos/as do ensino básico: “de que maneiras a Matemática pode contribuir para a promoção de uma justiça social?”. Primeiramente, poderão surgir rostos contorcidos em total confusão, outros poderiam se arriscar dando exemplos de melhor distribuição de renda, empregos que valorizassem os trabalhadores, entre outros. A Matemática pode ser eficaz nesses casos relacionados, principalmente a educação financeira, para promover a emancipação de grupos vulneráveis. Contudo, ela vai muito além disso, a matemática é uma ciência diversa que atravessa todas as áreas de uma sociedade; não por acaso, Galileu Galilei disse que “A Matemática é o alfabeto com qual Deus escreveu o Universo”<sup>8</sup>, pois esta linguagem pode ser aquela que traduz muitas das mazelas sociais, mas também pode ser a ferramenta de superação de adversidades.

Nesse sentido, o pesquisador Fiorentini e a pesquisadora Oliveira (2013) levantam o seguinte questionamento: “de que matemática estamos falando, quando dizemos que o professor precisa saber bem a matemática para ensiná-la?” (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013, p. 1), pois são diversas as matemáticas dentro de um grande campo científico e que a depender do viés de trabalho, podem servir como instrumento de ato político. De acordo com eles, “a matemática em ação do educador matemático está, sempre, situada em uma prática social concreta, na qual ganha sentido e forma/conteúdo próprios, sendo reconhecida e validada no/pelo trabalho” (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013, p.3).

É a partir de reflexões como a de Fiorentini e Oliveira (2013), que estudiosos/as da educação matemática exploram diferentes vertentes que se preocupam com uma formação crítica e social, no qual são diversos os atores nesse processo: as instituições de ensino superior que devem proporcionar a formação inicial dos futuros docentes; o mercado de trabalho que deve ser preparado para receber estes profissionais e permitir que os mesmos possam desenvolver seu trabalho; os próprios docentes estarem abertos a tais quebras de paradigmas; e os estudantes, que assim como os docentes, estarão em formação conjunta e contínua.

---

<sup>8</sup> “Folha: matemática é muito mais do que uma linguagem”. Disponível em: <<https://impa.br/notices/folha-matematica-e-muito-mais-do-que-uma-linguagem/>>. Acesso em: 30 de setembro de 2026.

Contudo, nos deparamos ainda com um cenário em que “o professor da escola básica é visto como ponto final ou de chegada desse processo, fato que o destitui de poder e autonomia de promover e construir, crítica e pedagogicamente, uma matemática educativa em diálogo com a cultura matemática historicamente produzida” (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013, p.5).

Todavia, movimentos conceptivos como a Educação Matemática Crítica, a Etnomatemática e, mais recentemente, a afroetnomatemática são perspectivas que convergem ao reconhecer a matemática como prática social e culturalmente situada, desafiando a visão universalista e neutra deste componente. Esses estudos defendem a valorização dos saberes historicamente marginalizados, a inclusão de múltiplas vozes e experiências no ensino da matemática e a formação de sujeitos críticos capazes de compreender e intervir em contextos de desigualdade e diversidade sociocultural. Tratando mais especificamente da afroetnomatemática, esta se define por:

[...] uma forma de nos aproximarmos e utilizarmos os conhecimentos das matemáticas desenvolvidos pelos povos africanos para o ensino desta ciência associado à história e cultura africana. Trata-se de uma forma interessante principalmente para as populações de descendentes de africanos no Brasil, pois eleva a autoestima e destrói mitos perversos que os negros não são dados a matemática. (JUNIOR, 2017, p. 119)

Construir conhecimentos matemáticos em diálogo com perspectivas sócio-históricas, como faz a afroetnomatemática, é humanizar uma área conhecida popularmente como dura, aproximando os números, símbolos e a racionalidade matemática para dentro do cotidiano escolar.

## **2.2 A identidade docente**

Em sua trajetória de formação profissional, a/o docente vai tecendo sua identidade como quem entrelaça fios de teoria e prática, de saberes e afetos. Aprende com os livros, mas também com os olhares dos alunos/as e com as vozes que ecoam na sala de aula (tanto no presente, quanto no passado de quando este/a era o/a estudante). Nesse caminho, descobre que ensinar matemática — ou qualquer outro conhecimento — é mais do que ensinar fórmulas: é abrir horizontes,

despertar sentidos e semear possibilidades. Sua identidade não nasce pronta, mas se reinventa a cada encontro, a cada desafio, a cada gesto de ensinar e aprender.

A identidade de uma professora de matemática, conversando com Freire (1997) e Zabala (1998), será construída a partir de um processo de reflexão crítica, ética e política sobre sua prática, articulada a uma gestão pedagógica intencional e diversificada, capaz de responder às complexidades e às diversidades da vivência escolar. Isso se reflete numa pedagogia da autonomia, uma vez que resgata fortemente a relação de troca e de diálogo com os/as estudantes. Nesse processo, são propiciados espaços de desenvolvimento e aprendizagens mútuas, em que a docente aprimora seu ensino e contextualização, e as/os discentes aplicam os conceitos da matemática.

A busca pela competência em sala de aula é uma meta intrínseca à docência, por isso a/o docente procura desenvolver uma aula singular, articulando a escolha pedagógica como método e recurso e estabelecendo as relações interpessoais. Sendo que essa última, a relação docente e discentes, estabelece a relação com as experiências e as práticas de matemática, refletindo no planejamento docente.

A aplicação destes diferentes conhecimentos articulam-se com os saberes de Tardif (2012), que defende que os/as docentes carregam consigo: (I) saberes curriculares; (II) saberes disciplinares e (III) saberes experienciais. Os saberes curriculares estão ligados à organização do ensino, programas e orientações oficiais; os saberes disciplinares definem-se por serem os conhecimentos específicos de determinada área (como a matemática para a professora de matemática); já os saberes experienciais são aprendidos na prática, na relação direta com alunos, colegas e situações escolares.

Em linhas gerais, os saberes docentes são múltiplos, dinâmicos e interdependentes, construídos na articulação entre formação acadêmica, prática profissional e experiências de vida. A vivência profissional de professoras negras do componente de matemática deve ser um processo contínuo de formação e transformação, não um estado acabado, com atravessamentos interiores que refletirão no seu exterior.

### 3 ABRAM-SE OS CAMINHOS<sup>9</sup>

Para a construção de dados deste trabalho, foi adotada uma metodologia investigativa com abordagem qualitativa, utilizando-se de questionário semi-estruturados (BOGDAN, BIKLEN, 1994) com sete profissionais autodeclaradas mulheres negras ou pardas, licenciadas em matemática e atuantes ou que atuaram em escolas localizadas na região do Litoral Norte do RS<sup>10</sup>. Estas profissionais disponibilizaram-se de forma voluntária para fornecerem entrevista de forma presencial ou remota/online - chamada de vídeo - onde as entrevistas foram gravadas por áudios no aplicativo de comunicação Telegram. A participação iniciou após a formalização da autorização de uso dos dados por cada participante por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), podendo haver cancelamento da participação a qualquer momento de sua participação.

A entrevista semi-estruturada contou com quatorze perguntas (Anexo I), as quais tinham, então, como objetivo identificar os marcadores sociais da diferença que constituem as participantes; a sua trajetória escolar e a escolha pela docência na área da matemática; há quanto tempo atua ou atuou como docente; relação com a cultura escolar (escola, docentes, direção, estudantes); desafios e anseios acerca de sua trajetória profissional.

Para a identificação de cada participante na pesquisa com a preservação do anonimato, foi criado um código no formato “letra do alfabeto+idade”, em que a letra do alfabeto indica a ordem na sequência de realização das entrevistas e a idade corresponde àquela informada no momento da entrevista. Este código será utilizado como referência a cada uma das entrevistas, durante a análise.

As entrevistas foram realizadas no período de maio a agosto de 2022, de forma presencial (A29, B31, C30, D51, E38, G78) e online (F25), com gravação de áudio e posterior transcrição. A transcrição buscou preservar marcas de oralidade e teve supressão declarada com “[...]” de trechos não compreendidos na gravação.

A imagem abaixo foi construída pensando na linguagem de conjunto, ilustrando que, por mais que cada professora tenha a sua individualidade, sua trajetória, em certa medida e que as entrevistas tenham sido semi-estruturadas,

---

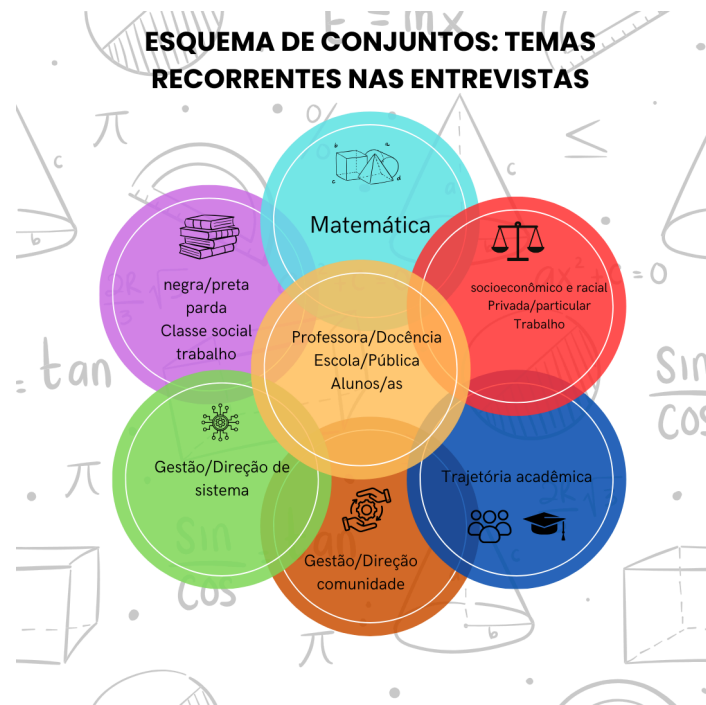
<sup>9</sup> Abram os caminhos, música da MC Thá. Disponível em:

<<https://www.letras.mus.br/mc-tha/abram-os-caminhos/>>. Acesso em 15 de setembro de 2025.

<sup>10</sup> Pesquisa aprovada no comitê de ética sob o CAAE: 57883222.0.0000.8024

todas elas trouxeram contribuições relevantes para as categorias de análise a serem descritas.

Imagem 01: Conjunto das entrevistas



Fonte: das autoras (2025)

A seguir, são apresentados as principais categorias de análise da pesquisa, organizados nas seguintes categorias de análise: (i) trajetória e escolha pelo curso; (ii) papel da professora de matemática; e (iii) a identidade entra na sala de aula.

### 3.1 A construção de caminhos - categoria (i) trajetória e escolha pelo curso

Todas as participantes da pesquisa são mulheres cisgênero; autodeclaradas negras, sendo cinco pretas e duas pardas; uma é formada em matemática por instituição públicas de ensino superior e as demais na rede privada; além da formação em matemática, quatro participantes possuem formação em pedagogia concluída ou em andamento - sendo uma como primeira formação -, além disso, uma delas possui o magistério; destas, seis possuem pós-graduação, cursadas na rede privada, sendo que duas participantes possuem mais uma pós-graduação realizada na rede pública, além do mestrado também na rede pública.

Em relação ao caminho trilhado até a escolha da graduação na área de matemática, tivemos algumas falas relacionadas a:

- um emprego “mais fácil” dentro das possibilidades ofertadas na região do litoral norte gaúcho, tendo um mercado de trabalho mais amplo:

“E eu fiquei muito na dúvida entre química e matemática, e meu pai entrou, assim, nas conversas comigo, e um dia ele me falou assim que... que eu era **muito boa em raciocínio lógico e que professor de matemática nunca ficaria sem emprego**.[...] E hoje em dia, eu olhando pra trás, que **já faz 15 anos** que sou professora na rede estadual, **eu olho e eu realmente eu nunca fiquei sem emprego**, muito pelo contrário, sempre... sempre tive oportunidade de trabalhar 60 horas, se eu quisesse... e ele tava certo, assim, hoje em dia eu vejo que ele tava muito certo, porque **sempre falta professor de matemática**.” (E38, grifos nossos)

“A questão também do... das carga horárias de serviço, porque eu... sei lá, eu sou uma pessoa que eu não sei, acho que eu não nasci para trabalhar final de semana, então isso também pesou bastante né, ter um final de semana, ter um feriado, ter as férias de julho, ter as férias de verão” (C30)

- adaptação da escolha do curso a realidade financeira e também as ofertas de graduação na região:

“Quem sabe... um... uma medicina, uma... né? Então, a gente acaba se adaptando a **nossa realidade financeira**, né?” (C30, grifos meus)

“Querida **ser veterinária**, mas em relação ao ambiente, cidade. Até **questão financeira** também, eu comecei a olhar com outros olhos a questão de ser professora. Então, quando eu estava já no ensino médio, eu comecei a observar meus professores... começou a me criar um amor assim muito grande, mas ainda não pela matemática. **A questão da viagem?** Tu ter que trabalhar o dia todo e **ter ainda que viajar e ter que estudar e chegar tarde em casa**, aquilo me **desmotivava**” (C30, grifos meus)

“Origem simples, vulnerabilidade; já que você é pobre, vai ter que se esforçar” (B31)

- influência de outros docentes na sua trajetória escolar:

“[...] eu tive uma professora no ensino fundamental de matemática e ela percebeu que eu gostava muito, né? E ela sempre me incentivou pedindo para eu ajudar os colegas, pedindo para eu ir no reforço, no turno inverso, para eu auxiliar ela com os colegas. Então, foi onde eu percebi esse amor por ser professora e da disciplina de matemática.” (A29)

“[...] desde pequena, eu sempre brinquei com os meus primos de ser professora, então quando eu comecei a estudar em Mostardas onde eu moro hoje, eu gostava muito da professora de matemática do sexto ano. Então foi no médio, que meus professores me incentivaram bastante a fazer Matemática, mas a minha primeira opção era Administração, mas como eu tinha um sonho de infância que eu gostava de ser professora, eu optei pela matemática.” (F25)

“[...] fui inspirada por uma professora que eu tive no ensino fundamental, terceira e quarta série, desde então eu já me via como professora. Me identificava com a forma como ela dava aula, como ela passava, como ela explicava, de um modo tão claro que tu saia dali sem dúvidas. (G78)

Em relação a identificação com a região do Litoral Norte gaúcho, somente E38 e G78 não são naturais da região, mas mudaram-se quando surgiu oportunidade e acabaram tendo afinidade com a localidade. As demais, quando questionadas se tinham desejo de mudarem, apenas D51 manifestou interesse em novas oportunidades e experiências frente a perspectiva de aposentadoria.

### **3.2 Categoria (ii): papel da professora de matemática**

Em relação ao tempo de prática docente, A29 tem dois anos; B31 tem catorze anos; C30 tem seis anos; D51 tem vinte e sete anos; E38 tem quinze anos; F25 tem um ano; e G78 teve cinquenta anos de experiência até sua aposentadoria.

Durante as entrevistas, foram percebidas falas que caracterizam a professora sob um viés afetivo e apaixonado pelos processos envolvidos na profissão docente, falas que refletem a docência como/por/com amor. Algo particular entre tais falas, é que as mesmas se deram a partir das profissionais que também complementaram a sua formação superior com a graduação em pedagogia. Como podemos ver nos trechos das participantes abaixo:

“A gente sabe da carência que tem, né? Tanto carência familiar, quanto carência de conhecimento, carência... um pouquinho de tudo, né? Então, ali tu não é só o professor que ensina, né? Tu é o professor que tu também dá um conselho, tu é um professor que passa amor pro teu aluno, né? Que tem carinho pelo teu aluno. Aquele professor que se preocupa, né? Pergunta como é que tá, como é que tá a mãe, Como é que passaram essa noite de frio?” (A29)

“[...] quando eu estava já no ensino médio, eu comecei a observar meus professores... começou a me criar um amor assim muito grande, mas ainda não pela matemática. Na verdade eu não sabia definir o que que era ser professor né? Então... até fiz no terceiro ano do médio o vestibular de inverno e eu fiz para pedagogia, e daí concluí o ensino médio e continuei fazendo vestibular para pedagogia. Mas não me encontrei naquilo ali, fui me encontrar posteriormente. Aí depois eu voltei. [...] que eu comecei a me motivar, aquilo me agradou assim... ao ensinar né, o poder estar com outras pessoas. (C30)

“[...] eu sou muito observadora, eu observo os alunos e comento, pois eu sei quando o aluno está precisando de ajuda, até brinco que tenho de fazer psicologia porque eu sei quando os alunos precisam conversar. Digo que não é um serviço, é uma família. Posso estar mal-humorada em casa, quando chego na escola eu me transformo, esqueço todos os problemas e sigo adiante.” (F25)

A prática docente em matemática, pode ser expressa em falas específicas das entrevistadas B31 e D51, em que, de forma sintetizada, falam com suas próprias palavras a posição do/a professor/a como um ser articulador, um meio para um fim, sendo ele a aprendizagem, seja de conhecimentos da área matemática ou de vida; além de construírem um contrapondo a educação bancária, onde somente o/a professor/a é detentor do saber, já que elas compreendem que faz parte do processo de aprendizagem a busca por valorizar os conhecimentos trazidos pelos/as estudantes. Como, posto abaixo:

“[...] não tem como o meu aluno ter a obrigação de saber uma coisa se ele não sabe uma anterior. [...] eles têm mais acesso e facilidade para falar para mim as dificuldades. [...] eu sei que aquele meu aluno tem mais condições de ter acesso autônomo e fazer aquilo que é o que se propõe na matemática do que se eu dar conta dos conteúdos do ano. Então, assim, vai chegar no final do ano, eu não vou

ter terminado o conteúdo do terceiro trimestre. Mas eu sei que com autonomia esse aluno vai conseguir buscar nos livros e entender aquilo que ele não teria atingido em sala de aula. Então, me vejo mais como professor mediador do que um professor construtivista até. Porque, assim, o construtivista ele tem um meio para chegar, ele sabe onde ele quer chegar. E eu não me vejo como construtivista, apesar de muitas vezes eu caminhar nessa linha, porque assim, ele vai chegar ou não naquele assunto. Ele talvez queira para outra coisa que para ele seja mais interessante”. (B31)

“[...] por exemplo se o aluno não te apresenta a continha de multiplicação lá, 324 multiplicado por 4, se ele te apresenta, 324, 324, 324, 324, tem um professor que diz que não está certo, mas então te apresentando lá, mostrando quantas vezes está parecendo que 324 ali, usando a adição. E assim, a satisfação pessoal também de tu conhecer, tu aprender maneiras diferentes, porque a gente usa no teu dia a dia também, porque a matemática a gente usa muito, então olhar o todo.” (D51)

Um ponto em destaque é a preocupação dos profissionais da educação da educação em sempre se atualizarem para enfrentar os desafios na sua prática cotidiana, isso pode ser expresso nos excertos a seguir:

“[...] todas elas (especializações), na verdade, são para justificar o meu eixo de pesquisa em matemática, porque eu sentia lacunas, então eu fui correndo atrás. Se tu for olhar a sequência, depois eu acredito que vai aparecer essas perguntas, elas são em sequência o que me incomodava.” (B31)

### **3.3 Categoria (iii): a identidade entra na sala de aula**

Esta categoria é composta não apenas de trechos que se relacionam quando a mulher negra docente entra em sala de aula nesta posição, mas daquela que ela ocupou antes e ainda carrega consigo: o papel de estudante.

Assim como trouxe no começo deste artigo, algumas participantes apontaram para a falta de pessoas negras dentro das instituições de ensino pelas quais passaram durante a sua formação acadêmica, como podemos acompanhar nos seguinte trecho:

“E na graduação também não, mas a gente observa assim. Eu não sei, né, observa que são poucas pessoas negras estudando. Isso sim, né? Pô, mas eu lembro que na minha faculdade, por exemplo, quando chegou ao final do curso, eu era a única negra do meu curso, né? Em dez, que quando a gente chegou ao final, só tinha... éramos em dez.” (C30)

Algumas também citaram episódios de discriminação e racismos velado, marcas que os corpos negros carregam em suas histórias, infelizmente, dentro de espaços acadêmicos, como a/o docente que não atende seu chamado, não sugere livros, não procura formas para explicar o conteúdo, dúvida quando a/o estudante possui um bom desempenho; ou, então, colegas que não convidam para trabalhos em grupo ou saídas e momentos de descontração (como festas, intervalos). Contudo, entre tantos recortes que eu poderia trazer, gostaria de apresentar o compartilhado pelas participantes A29 e E38:

“No ensino médio, eu não presenciei tanto, mas, no ensino fundamental, principalmente no sexto ano, geralmente, no dia da Consciência Negra, a experiência era terrível para mim. Eu odiava esse dia na escola. Um outro fato que me marcou muito foi a seguinte situação: eu acredito que estava no segundo ou terceiro ano. A professora estava explicando sobre a questão da escravidão, porque se aproximava o dia da Consciência Negra. Ela mostrava os objetos usados para castigar os escravizados. Lembro até hoje: era em slides, com imagens e tudo. Até então, eu não tinha essa noção de diferença, não percebia que eu era diferente dos outros. Mas, depois daquela demonstração e da fala da professora, aconteceu o seguinte: um colega meu disse: ‘Tá, mas então a A29 é escrava.’ E a professora respondeu: ‘Não, a A29 não é escrava, mas, de repente, os avós, os bisavós, os antepassados dela foram.’ Quando ela falou ‘avó’, imediatamente me lembrei da minha própria avó. Como eu era muito pequena, não tinha o entendimento de que a minha avó de agora não havia sido escravizada. Então, acabei associando aqueles objetos de castigo às pessoas da minha família. Desabei a chorar. Foi a primeira — e única — vez que minha mãe precisou ir à escola por causa disso. Eu chorava muito, sem parar. Minha mãe, então, teve que me levar até a casa da minha avó para me mostrar que ela não tinha marcas, que não havia passado por aquilo. Só assim eu consegui parar de chorar. Foi uma experiência muito triste.” (A29).

“Pode ser desde a época de aluna ainda? Então, na verdade, acho que eu vivi mais na época que eu era aluna mesmo, né? Porque eu era... Desculpa. Eu era parda, eu era mais parecida com o Índia mesmo. A mais pobre, mas eu tinha uma inteligência também que me equiparava com eles. Então, não. Eu não me deixava... Como é que eu posso dizer assim? Eu fazia parte de uma turma, que eles moravam todos no centro, faziam um aula de inglês paga, né? Então, tipo, todo mundo tinha uma classe bem melhor que a minha. E eu estudava com eles ali, embora eu não conseguia me enturmar, eles não me desprezavam, digamos assim, porque eles sabiam que era muito inteligente, porque as minhas notas eram bem melhores que as deles.” (E38)

As experiências enquanto estudantes negras, ecoam em suas práticas docentes, especialmente quando elas se deparam com pessoas que antes foram suas professoras, mas agora são suas colegas. É compartilhar o mesmo espaço com alguém que a desvalorizou por ser negra, que foi racista, e pensar em como esse comportamento não atinja os/as seus/suas alunos/as, como traz o trecho abaixo:

“Eu acredito que é acolhedor eles saberem que tem uma professora negra porque quando eu estudava no fundamental eu senti que uma professora não gostava de mim porque eu era negra e hoje depois de grande, que ela é minha colega de serviço, eu descubro que ela é racista, então isso me marcou bastante, fazendo eu entender o motivo que ela só me rebaixava no boletim e eu era uma boa aluna, eu sempre fui. Então eu tento passar pros meus alunos o amor que independente de renda, porque eu sei de alguns casos que precisam de ajuda e eles não se abrem, eu tento ajudar, eu passei por isso, então tento abrir para eles. Sempre tento incentivá-los, pois tem colegas que colocam os alunos pra baixo.” (F25)

Entre as pessoas que entrevistei, tive o prazer de entrevistar uma das duas professoras negras que eu tive ao longo do ensino básico. Sua fala é uma das coisas que me alavancaram na busca do meu diploma e demonstram que um/a professor/a pode fazer a diferença na construção de uma pessoa estudante, pois optei pela matemática devido às suas aulas.

“Eu me senti muito realizada com o trabalho que eu fiz, claro que devo ter tido as minhas falhas como ser humano, mas eu me senti realizada. Jéssica, como não me sentir realizada vendo uma aluna terminando um trabalho de conclusão, parece que é um filho nosso que está terminando aquele ciclo e isso é muito gratificante e eu até me emociono e olha que eu não sou das emoções. (G78)”

### **3.4 Para além das narrativas: caminhos de (re)existência**

A partir da análise das narrativas destas sete docentes negras, é possível evidenciar que suas trajetórias profissionais e pessoais estão profundamente relacionadas e marcadas por processos de resistência, afirmação identitária e compromisso ético com a educação. Suas experiências relatadas demonstram que apesar dos mecanismos legislativos, estes ainda fracassam frente a falta de representatividade negra no espaço docente. Tais narrativas ecoam a necessidade de discussões sobre representatividade e equidade racial na educação matemática, reforçando a carência de reconhecimento e valorização das múltiplas identidades que compõem o corpo docente brasileiro, a fim de transformar a escola em um espaço de inclusão, reconhecimento e produção de saberes comprometidos com a justiça social.

## **4 QUE UM DIPLOMA É UMA ALFORRIA<sup>11</sup>**

Finalizo este TCC depois de um longo período afastada desta instituição de ensino. O processo de escrita me levou a diferentes encontros, especialmente com as dores que eu senti ao ter o meu tema de pesquisa questionado, já que investigar trajetórias de mulheres negras que são professoras de matemática na região do litoral norte, não foi visto como um tema de pesquisa relevante. Por isso, agradeço a professora Aline de Bona, que lutou com unhas e dentes para que este TCC fosse viável. Ela me faz acreditar que existe uma matemática, como trouxe em meu referencial teórico, preocupada com a formação integral dos sujeitos.

Ao longo do processo de investigação, especialmente a cada entrevista realizada, tive encontros com histórias que em diversos momentos dialogam com a

---

<sup>11</sup> Trecho da música “Ismália”, do rapper Emicida. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EtN1jBkOZQg>>. Acesso em: 30 de setembro de 2025.

minha trajetória. Enfrentei o grande desafio de não me emocionar ao decorrer de cada entrevista, acreditando que essa seria a postura mais ética frente ao meu papel enquanto pesquisadora, contudo, descobri que não seria possível. Junto com elas, eu teci uma manta que nos envolve e faz com que vejamos que não estamos sozinhas.

Dar espaço e voz às narrativas de professoras negras de matemática no Litoral Norte do Rio Grande do Sul demonstra que não é possível investigar suas práticas sem relacionar com suas identidades. Suas experiências enquanto estudantes e, agora, como docentes, as atravessam de forma contínua, pois ainda se deparam com obstáculos raciais e de gênero. As suas presenças nas salas de aula do nosso litoral ressignificam o espaço da mulher negra na sociedade brasileira, pois trazem um novo modo de existir, lutar e ensinar. Voltando ao conceito de Afroetnomatemática, o processo de humanizar a ciência é crucial para que exista a representatividade de diferentes grupos, especialmente de mulheres negras, em uma área tida historicamente como “dura”, masculinizada e branca.

## REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019a.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. 2.ed. São Paulo: Palas Atenas, 2012.

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. O lugar das matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas?. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 27, p. 917-938, 2013.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

GARCIA, Cassiana Mallet Cerqueira; MONTEIRO, Jéssica Lopes; MONTEIRO, Krysmone da Silva. Tendência em educação matemática crítica. *In*: BONA, Aline Silva de; OLIVEIRA, Débora Almeida de (Org.). **Concepções de educação matemática: um olhar docente reflexivo em formação no contexto do Ensino Remoto**. São Paulo: Livraria da Física, 2021. p. 45-66.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**, 2. ed. [E-book]. São Leopoldo: Oikos, 2020.

JUNIOR, Henrique. Cunha. Afroetnomatemática: da filosofia africana ao ensino de matemática pela arte. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), [S. l.], v. 9, n. 22, p. 107–122, 2017. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/400>>. Acesso em: Acesso em 3 set. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade**. Trad. Maria Aparecida V. Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SOARES, Cristiane Barbosa. **Interseccionalidade de gênero e raça na docência do ensino superior: representatividade, visibilidade e resistência**. 114 p. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana, 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

## APÊNDICE I - Perguntas para as entrevistas semi-estruturadas

### Questionário semi-estruturado em entrevista:

Nome:

*Obs.: apenas para fins de organização da coleta, pois não será identificado conforme TCLE*

Idade:

### **I. QUANTO A IDENTIDADE E TRAJETÓRIA**

- 1) Qual seu sexo biológico? (*homem x mulher x inter*)
- 2) Qual gênero se identifica? (*cisgênero x transgênero*)
- 3) Como você se reconhece e se declara em termos de cor e raça/etnia?  
(*branca x preta x amarela x parda x indígena*)
- 4) Como foi sua trajetória escolar? Descreva a sua formação (se privada ou pública, se presencial ou a distância, se formação técnica, pós e outros, quais etc):
  - a) Educação Infantil
  - b) Fundamental
  - c) Médio
  - d) Técnico
  - e) Superior, Pós-graduação
  - f) Outros
- 5) Quais foram as motivações e como se deu a escolha:
  - a) ser professora?
  - b) pela área da matemática? E qual sua trajetória docente até então?
- 6) As opções de trabalho desde jovem impactaram nessa escolha?
- 7) Na sua trajetória qual a sua identificação com a região no qual mora? E atua profissionalmente?
  - a) Se for da região, já pensou em se mudar? Justifique
  - b) Caso contrário, por que o Litoral Norte do RS? Justifique

### **II. QUANTO À PRÁTICA EDUCATIVA**

- 8) Quanto tempo tem de docência?
  - a) Como magistério:
  - b) Professora de matemática:
  - c) Outras formas de docência:
- 9) Quanto à atuação profissional: trabalha em que tipo de escola? Rede e demais caracterizações. Quanto tempo? Algo lhe impactou em sua escolha?
- 10) Exemplificando se possível, como toda tua caminhada, considerando aspectos pessoais identitários, influência ao olhar:
  - a) sobre a escola?

- b) sobre a sua prática pedagógica (processo de ensino e aprendizagem) e área da matemática?
- c) os teus alunos/alunas?

11) A sua trajetória impacta de alguma forma a realidade dos teus alunos e alunas? Caso afirmativo, como?

### **III. QUANTO AOS DESAFIOS/DIFICULDADES/DESEJOS/ANSEIOS**

12) Já viveu alguma situação de discriminação de gênero, de preconceito racial, de classe ou outra situação que deseje compartilhar? Tanto enquanto discente (escola básica ao do ensino superior) e/ou profissional docente?

13) No seu olhar e trajetória quais são as facilidades, dificuldades e limitações em ser professora de matemática?

14) Você se sente parte da escola atualmente? Na sua atuação profissional, sente-se/sentiu-se realizada?