

**A produção do sujeito legítimo da matemática: branquitude e masculinidade
hegemônica como regimes de reconhecimento**

**The production of the legitimate subject of mathematics: whiteness and hegemonic
masculinity as regimes of recognition**

**La producción del sujeto legítimo de las matemáticas: blanquitud y masculinidad
hegemónica como regímenes de reconocimiento**

DOI: 10.54901/educa.v9-606

Marcos Vinícius Soares Leal¹
Janivaldo Pacheco Cordeiro²

RESUMO: Este artigo analisa como a branquitude e a masculinidade hegemônica participam da produção de representações sobre quem pode fazer Matemática, compreendendo esses fenômenos como regimes normativos de reconhecimento que organizam pertencimentos, autoridade e legitimidade na Educação Matemática. Desenvolvida como uma pesquisa qualitativa de natureza teórica, a investigação baseia-se na dissertação de mestrado, articulada aos referenciais teóricos que sustentam a presente proposta e análise hermenêutico-interpretativa da literatura, inspirada na Teoria da Interpretação de Paul Ricoeur. O estudo articula contribuições dos estudos da representação, da branquitude, das teorias de gênero e masculinidades e da Educação Matemática Crítica, estabelecendo um diálogo entre autores como Stuart Hall, Michel Foucault, Lia Vainer Schucman, Lourenço Cardoso, Cida Bento, Robert W. Connell, Ole Skovsmose e Paola Valero. As análises evidenciam que a legitimidade docente não decorre exclusivamente do domínio do conhecimento matemático, mas é produzida por processos históricos e culturais que associam competência científica e autoridade à figura do homem branco, cisgênero e heterossexual. Como principal contribuição teórica, propõe-se o conceito de regimes de reconhecimento da legitimidade matemática, entendido como ferramenta analítica para compreender os mecanismos simbólicos que antecedem o reconhecimento das competências profissionais. Conclui-se que a democratização da Educação Matemática exige não apenas ampliar a diversidade, mas problematizar criticamente as estruturas simbólicas que continuam definindo quem é socialmente reconhecido como sujeito legítimo para ensinar e produzir conhecimento matemático.

Palavras-chave: educação matemática; branquitude; masculinidade hegemônica; regimes de reconhecimento.

¹Mestre em Educação em Ciências e Matemática, Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: marcossoares28022002@gmail.com

²Doutor em Educação e Contemporaneidade, Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: janivaldocordeiro@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Durante décadas, a produção científica em Educação Matemática concentrou seus esforços na investigação dos processos de ensino e aprendizagem, das metodologias de ensino, da formação docente e do desenvolvimento do pensamento matemático. Embora essas discussões tenham contribuído significativamente para o fortalecimento da área, recentemente questões relacionadas às diferenças, às identidades e às desigualdades passaram a ocupar lugar mais central nas pesquisas educacionais. Esse movimento acompanha transformações sociais mais amplas que tensionam a ideia de neutralidade na matemática e colocam em evidência que toda produção de saber é atravessada por relações de poder, disputas simbólicas e processos históricos de exclusão.

Nesse cenário, compreender quem é reconhecido como sujeito legítimo da Matemática deixa de constituir apenas uma questão relacionada ao desempenho acadêmico ou às competências cognitivas e passa a envolver a análise dos mecanismos sociais que produzem determinadas identidades como naturalmente associadas ao conhecimento matemático. Tal deslocamento implica reconhecer que a Matemática, assim como qualquer outro campo do conhecimento, não existe isolada das estruturas sociais que organizam a vida coletiva. Ao contrário, participa ativamente da produção de significados sobre inteligência, competência, racionalidade e autoridade, colaborando para a construção de imaginários acerca daqueles que supostamente possuem aptidão natural para ensinar ou aprender essa disciplina.

Historicamente, diferentes pesquisas evidenciam que a imagem social do matemático e do professor de Matemática foi construída em estreita associação com sujeitos masculinos, brancos, heterossexuais e pertencentes às classes sociais privilegiadas. Essa representação não decorre de características inerentes à Matemática, mas resulta de processos históricos de produção de sentidos que naturalizam determinadas presenças enquanto silenciam outras. Como afirma Stuart Hall (2016), as representações não refletem simplesmente o mundo social, elas produzem significados, organizam formas de percepção e estabelecem fronteiras simbólicas que definem quem pertence e quem permanece às margens dos espaços de legitimidade.

Nessa perspectiva, este artigo parte da compreensão de que a legitimidade na docência em Matemática antecede, muitas vezes, o reconhecimento das próprias competências profissionais. Antes mesmo que um sujeito demonstre domínio conceitual, sua presença é interpretada à luz de marcadores sociais historicamente produzidos. Em outras palavras, determinados corpos são previamente reconhecidos como competentes, enquanto outros

necessitam constantemente provar sua capacidade para ocupar os mesmos espaços. Esse fenômeno revela que os processos de reconhecimento não são neutros, eles estão profundamente vinculados às formas pelas quais raça, gênero, sexualidade e classe foram historicamente organizadas na sociedade ocidental.

É precisamente nesse ponto que a noção de regimes de reconhecimento assume centralidade neste estudo. Diferentemente de compreender a branquitude e a masculinidade hegemônica apenas como identidades individuais ou categorias descritivas, propõe-se analisá-las como regimes normativos que organizam expectativas sociais, distribuem legitimidades e estabelecem critérios implícitos acerca de quem pode ser reconhecido como sujeito autorizado a produzir e ensinar conhecimento matemático. Esses regimes operam cotidianamente por meio de representações aparentemente naturais, tornando invisíveis os privilégios associados à branquitude e à masculinidade ao mesmo tempo em que transformam outras identidades em exceção, desvio ou ausência.

Tal compreensão dialoga diretamente com os estudos de Lia Vainer Schucman (2014; 2020), Lourenço Cardoso (2017) e Maria Aparecida Silva Bento (2022) ao evidenciarem que a branquitude não corresponde simplesmente à identidade racial de pessoas brancas, mas constitui uma posição social historicamente privilegiada que organiza relações de poder e produz vantagens materiais e simbólicas frequentemente invisibilizadas. Da mesma forma, Robert W. Connell (2016) demonstra que a masculinidade hegemônica não descreve todos os homens, mas representa um modelo normativo de masculinidade que ocupa posição dominante na hierarquia de gênero, subordinando outras masculinidades e feminilidades.

Entretanto, analisar separadamente esses dois regimes normativos mostra-se insuficiente para compreender os processos de legitimação presentes na Educação Matemática. A articulação entre branquitude e masculinidade hegemônica produz um padrão específico de reconhecimento que historicamente associa competência científica, racionalidade e autoridade docente à figura do homem branco, cisgênero e heterossexual. Não se trata de afirmar que apenas sujeitos com esse perfil ocupem a docência em Matemática, mas de reconhecer que esse imaginário continua funcionando como referência simbólica para definir quem parece naturalmente pertencente a esse campo.

Sob essa perspectiva, a teoria da representação de Stuart Hall (2016) oferece importantes contribuições ao demonstrar que as identidades não existem previamente às práticas culturais que lhes atribuem significado. As representações circulam por meio da linguagem, das instituições, das imagens, dos currículos, das práticas pedagógicas e das experiências cotidianas, produzindo classificações que orientam modos de reconhecimento social. Assim,

quando estudantes passam anos convivendo majoritariamente com professores homens e brancos, não estão apenas observando uma distribuição demográfica específica, estão aprendendo, ainda que de maneira implícita, quem ocupa legitimamente o lugar do conhecimento matemático. É nesse contexto que emerge o problema central deste artigo: de que maneira a branquitude e a masculinidade hegemônica participam da produção de regimes de reconhecimento que definem quem pode fazer Matemática?

Responder a essa questão implica deslocar o foco das explicações individualizantes para compreender como processos históricos, culturais e institucionais produzem desigualdades simbólicas, mesmo em contextos que se apresentam como neutros e meritocráticos. Assim, mais do que investigar a presença ou ausência de determinados grupos na docência, busca-se compreender como algumas identidades são historicamente constituídas como referências legítimas para a Matemática, enquanto outras permanecem marcadas pela diferença e pelo não pertencimento.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar como a branquitude e a masculinidade hegemônica atuam na produção de representações sobre quem pode fazer Matemática. Ao compreender esses fenômenos como regimes normativos de reconhecimento, pretende-se contribuir para o campo da Educação Matemática ao problematizar os mecanismos sociais que organizam pertencimentos e legitimidades, defendendo que a construção de uma educação mais democrática exige não apenas ampliar a diversidade, mas também questionar criticamente as estruturas que historicamente definiram quem pode ocupar esse espaço.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Regimes de Representação, Branquitude e a Produção do Sujeito Legítimo da Matemática

A compreensão de quem pode ensinar Matemática não emerge exclusivamente da observação das competências individuais, tampouco decorre apenas da formação acadêmica dos sujeitos. Antes mesmo que um professor entre em sala de aula, seu corpo, sua aparência, sua voz, sua identidade racial, sua expressão de gênero e sua sexualidade já são atravessados por expectativas sociais historicamente produzidas que influenciam a maneira como será percebido, reconhecido e legitimado. Nesse sentido, a docência em Matemática constitui-se não apenas como um espaço de circulação de conhecimentos científicos, mas também como um

campo de disputas simbólicas no qual diferentes identidades são continuamente produzidas, hierarquizadas e normalizadas.

Essa compreensão exige deslocar a análise da dimensão exclusivamente pedagógica para reconhecer que o conhecimento matemático circula em meio a processos culturais de significação. Como argumenta Stuart Hall (2016), os significados não existem naturalmente nas coisas, eles são produzidos por sistemas de representação que organizam a maneira como os sujeitos compreendem o mundo e a si mesmos. A representação, portanto, não funciona como um espelho da realidade. Ela constitui um processo ativo de produção de sentidos, capaz de estabelecer fronteiras entre aquilo que passa a ser percebido como normal, legítimo e desejável e aquilo que é construído como diferença, exceção ou desvio.

Sob essa perspectiva, a figura do professor de Matemática não corresponde simplesmente ao profissional responsável pelo ensino de conteúdos matemáticos. Ela representa um signo cultural construído historicamente. Ao longo de décadas, a recorrente associação entre Matemática, racionalidade, objetividade e neutralidade produziu também uma imagem específica daquele que seria considerado naturalmente competente para ocupar esse lugar. A repetição dessa representação contribuiu para naturalizar a presença de homens brancos nos espaços de maior prestígio científico, enquanto a participação de mulheres, pessoas negras, indígenas, pessoas LGBTQIAPN+ ³ e outros grupos historicamente marginalizados permaneceu frequentemente percebida como exceção.

Essa produção normativa não se restringe à dimensão racial ou de gênero, mas envolve um conjunto articulado de marcadores sociais que historicamente constituem determinados sujeitos como referência de normalidade, autoridade e pertencimento. Nesse sentido, Janivaldo Pacheco Cordeiro, Edmar Reis Thiengo e Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (2022) evidenciam que a própria ideia de normalidade é construída a partir de um corpo específico, cuja presença é naturalizada nos espaços sociais, enquanto aqueles que dele se afastam são posicionados como diferença ou desvio: “O corpo normal, nesse cenário, é o corpo-homem, corpo-branco, corpo-heterossexual, corpo-cristão, corpo-sem-deficiência, corpo-burguês e, por consequência, se configura espelhado como o corpo-eurocentrado” (Janivaldo Pacheco Cordeiro; Edmar Reis Thiengo; Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, 2022, p.190).

Stuart Hall (2016) observa que nenhuma representação permanece neutra, pois toda representação envolve relações de poder. Representar significa selecionar determinadas

³ A sigla LGBTQIAPN+ representa a diversidade de orientações sexuais, identidades de gênero e características sexuais de pessoas que não se identificam com o padrão cis-heteronormativo. Ela busca visibilizar e incluir lésbicas, gays, bissexuais, trans, queer, intersexo, assexuais, pansexuais, não binários e outras identidades.

características, atribuir-lhes sentidos específicos e transformá-las em referências para interpretar a realidade. Assim, quando determinados sujeitos aparecem repetidamente ocupando posições de autoridade científica, enquanto outros permanecem invisibilizados, produz-se um regime de inteligibilidade que passa a definir quem parece pertencer naturalmente àquele espaço.

Historicamente, a Matemática foi concebida como símbolo da racionalidade moderna, frequentemente associada à objetividade, universalidade e neutralidade. Contudo, autores da Educação Matemática Crítica questionam essa perspectiva ao defender que a Matemática não pode ser compreendida como um conhecimento desvinculado das relações sociais e de poder. Para Ole Skovsmose (2001), sua presença nas instituições educativas contribui para legitimar determinadas formas de pensar e interpretar a realidade, enquanto Paola Valero (2018) argumenta que aprender Matemática também significa aprender posições sociais, produzindo relações de pertencimento, participação e reconhecimento.

Essa representação histórica da Matemática também contribuiu para naturalizar determinados sujeitos como referências legítimas na produção desse conhecimento. Nesse sentido, Janivaldo Pacheco Cordeiro, Edmar Reis Thiengo e Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (2022) afirmam que:

“[...] a matemática - tal como cursos de ciências duras, é a ciência na qual a imagem dos homens brancos se constituiu como os originários desses saberes, invisibilizando outros corpos como produtores e capazes de dominar/reproduzir tais experiências, ou seja, esta matéria e disciplina se constituiu, por muitos anos, como uma ciência masculinabrancaheterossexual” (Janivaldo Pacheco Cordeiro; Edmar Reis Thiengo; Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, 2022, p. 190).

Nessa perspectiva, a legitimidade docente não decorre apenas do domínio do conhecimento matemático, mas também do reconhecimento social atribuído a quem ocupa esse lugar. É nesse contexto que a branquitude assume papel central. Lia Vainer Schucman (2020) compreende a branquitude como uma posição social historicamente construída, que produz privilégios materiais e simbólicos ao transformar a identidade branca em referência de competência, normalidade e autoridade. A autora também pontua que:

[...] são nesses processos históricos que a branquitude começa a ser construída como um constructo ideológico de poder, em que os brancos tomam uma identidade racial como uma norma e padrão, e dessa forma outros grupos aparecem ora como margem, ora como desviantes, ora como inferiores. Nesse sentido, é importante pensar que as culturas nacionais e as identidades brancas e não brancas têm sido criadas e recriadas, significadas e redefinidas (...) (Lia Vainer Schucman, 2020, p. 50).

Sua principal característica reside na invisibilidade, fazendo com que pessoas brancas sejam percebidas como representantes do universal, enquanto outros sujeitos permanecem constantemente racializados.

Embora a branquitude opere como uma estrutura de poder e privilégio, ela não se manifesta de maneira homogênea, apresentando diferentes formas de posicionamento e reconhecimento diante das relações raciais. É nesse sentido que Lourenço Cardoso (2010) propõe uma distinção entre branquitude crítica e branquitude acrítica:

[...] a branquitude crítica [...] desaprova o racismo “publicamente”, e a branquitude acrítica [...] não desaprova o racismo, mesmo quando não admite seu preconceito racial e racismo. A branquitude acrítica sustenta que ser branco é uma condição especial, uma hierarquia obviamente superior a todos não-brancos. (Lourenço Cardoso, 2010, p. 612).

Ou seja, ele amplia esse debate ao demonstrar que a branquitude continua produzindo privilégios mesmo entre indivíduos críticos ao racismo, evidenciando a necessidade de problematizar suas formas cotidianas de funcionamento. Na mesma direção, Maria Aparecida Silva Bento (2022) explica que o pacto narcísico da branquitude sustenta acordos institucionais que favorecem continuamente sujeitos brancos nos espaços de maior prestígio. No campo da Educação Matemática, esse processo contribui para consolidar um regime de reconhecimento que associa competência científica à branquitude, fazendo com que determinados sujeitos sejam percebidos como naturalmente legítimos para ensinar e produzir conhecimento matemático.

2.2 Masculinidade Hegemônica e a Fabricação do Sujeito Matemático

Se a branquitude opera como um regime normativo que organiza privilégios raciais e produz determinadas identidades como referência universal de competência, a masculinidade hegemônica constitui outro importante eixo responsável pela produção das formas de reconhecimento social que atravessam a docência em Matemática. Longe de representar um conjunto fixo de características inerentes aos homens, a masculinidade hegemônica corresponde a uma construção histórica, cultural e política que estabelece um modelo específico de masculinidade considerado socialmente superior, desejável e legítimo.

Robert W. Connell (2016) argumenta que:

A masculinidade não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as

relações de gênero em um cenário social particular. (Robert W. Connell e James Messerschmidt, 2013, p. 250).

Desse modo, nenhuma masculinidade existe isoladamente. As masculinidades organizam-se em relações hierárquicas, nas quais determinadas formas de ser homem ocupam posições privilegiadas, enquanto outras permanecem subordinadas, marginalizadas ou invisibilizadas. A masculinidade hegemônica representa exatamente esse padrão dominante, constituindo-se como um ideal normativo que associa masculinidade à autoridade, racionalidade, liderança, autocontrole, competitividade e capacidade intelectual.

Pierre Bourdieu (2020) demonstra que as desigualdades de gênero permanecem porque são percebidas como naturais. Por meio da violência simbólica, determinadas formas de dominação tornam-se invisíveis e passam a ser aceitas como resultado de diferenças supostamente naturais entre homens e mulheres. No campo científico, essa lógica contribuiu para associar racionalidade, objetividade e autoridade à masculinidade, consolidando a ideia de que determinados conhecimentos, entre eles a Matemática, seriam naturalmente masculinos. A história da disciplina reforçou essa representação ao privilegiar trajetórias de homens brancos europeus, invisibilizando a contribuição de mulheres e de outros grupos sociais para a produção do conhecimento matemático.

Essa compreensão dialoga com Judith Butler (2022), para quem o gênero é produzido pela repetição contínua de normas sociais. Na docência em Matemática, isso significa que o reconhecimento profissional não depende apenas do domínio do conteúdo, mas também da conformidade com expectativas historicamente associadas à masculinidade, como segurança, racionalidade, firmeza e autoridade. Dessa forma, determinados sujeitos tendem a ser percebidos como naturalmente competentes, enquanto outros precisam demonstrar continuamente sua legitimidade.

Guacira Lopes Louro (2014) reforça essa discussão ao compreender a escola como um espaço de produção de identidades. Currículos, práticas pedagógicas e relações escolares ensinam modos de ser e de ocupar determinados lugares sociais. Em diálogo com Michel Foucault (1987), é possível compreender que essas normas operam por meio de processos de normalização, estabelecendo padrões que definem quem é reconhecido como pertencente ao universo da Matemática e quem permanece constantemente marcado pela diferença.

Nesse contexto, a masculinidade hegemônica deixa de representar apenas um modelo de masculinidade para constituir um regime de reconhecimento que organiza a legitimidade científica. Quando articulada à branquitude, produz expectativas sobre quem parece

naturalmente autorizado a ensinar, pesquisar e produzir conhecimento matemático. Assim, democratizar a Educação Matemática implica não apenas ampliar o acesso de grupos historicamente excluídos, mas também problematizar os regimes simbólicos que continuam definindo quais sujeitos são socialmente reconhecidos como legítimos nesse campo.

3 PERCUSO METODOLÓGICO

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza teórica, baseada na pesquisa de mestrado, articulada aos referenciais teóricos e análise interpretativa de produções acadêmicas que discutem branquitude, masculinidade hegemônica, representação, identidade e Educação Matemática. A opção por esse percurso metodológico fundamenta-se na intenção de problematizar os processos históricos, sociais e culturais que produzem determinados sujeitos como legítimos para ensinar e fazer Matemática, compreendendo esses fenômenos a partir de uma perspectiva crítica e interdisciplinar.

O referencial mobilizado reúne contribuições dos estudos da branquitude, das teorias de gênero e masculinidades e da Educação Matemática Crítica. Nesse diálogo, destacam-se as contribuições de Stuart Hall (2016) acerca da representação e da produção de significados; de Michel Foucault (1987), sobre discurso, poder e normalização; de Lia Vainer Schucman (2014; 2020), Lourenço Cardoso (2017) e Cida Bento (2022), no campo da branquitude; de Robert W. Connell (2016), sobre masculinidade hegemônica; e de Ole Skovsmose (2001; 2014), Paola Valero (2020), no âmbito da Educação Matemática. A articulação entre esses referenciais possibilita compreender como diferentes regimes normativos participam da constituição das formas de pertencimento e legitimidade no campo da Matemática.

A análise dos materiais foi conduzida a partir de uma abordagem hermenêutico-interpretativa, inspirada na Teoria da Interpretação de Paul Ricoeur (2019). Nessa perspectiva, os textos são compreendidos como produções históricas abertas à interpretação, cujos significados não se restringem às intenções de seus autores, mas são construídos na relação entre o texto, o leitor e os contextos histórico, social e cultural em que a leitura se realiza. Assim, não se buscou apenas sistematizar os conceitos presentes na literatura, mas estabelecer aproximações, tensões e convergências entre os diferentes referenciais teóricos, produzindo uma leitura crítica acerca dos mecanismos que sustentam a construção da legitimidade docente na Educação Matemática.

Desse modo, o percurso metodológico adotado não se restringe à descrição da literatura existente, mas busca produzir uma síntese interpretativa capaz de articular diferentes campos

do conhecimento em torno da tese central deste artigo: a de que a branquitude e a masculinidade hegemônica operam como regimes de reconhecimento que participam da produção histórica do sujeito considerado legítimo para ensinar e produzir conhecimento matemático.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

A discussão sobre a legitimidade na Educação Matemática evidencia que esse campo ultrapassa a aprendizagem de conteúdos específicos da área, envolvendo também a produção de formas de pertencimento, reconhecimento e legitimidade. Mais do que transmitir conhecimentos matemáticos, as instituições educacionais participam da construção de representações sobre quem pode ocupar legitimamente esse campo, contribuindo para a consolidação de determinadas identidades como referências naturais da Matemática.

Essa perspectiva desloca a análise da simples ausência de diversidade para uma compreensão mais ampla dos mecanismos simbólicos que organizam a Educação Matemática. Os processos de exclusão não se manifestam apenas por práticas discriminatórias explícitas, mas operam de maneira silenciosa, por meio de currículos, referências bibliográficas, práticas pedagógicas e expectativas socialmente construídas acerca de quem pode ser reconhecido como sujeito legítimo da Matemática. Desse modo, a legitimidade revela-se como um fenômeno historicamente produzido e continuamente reafirmado nas instituições educativas.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Stuart Hall (2016), para quem a representação não apenas reflete a realidade social, mas produz os significados que orientam as formas de reconhecimento. A recorrente predominância de homens brancos na docência universitária, na produção científica e nas referências curriculares contribui para consolidar um imaginário que associa competência científica e autoridade intelectual a determinados sujeitos, naturalizando sua presença nesses espaços.

Nesse contexto, a neutralidade frequentemente atribuída à Matemática revela-se muito mais como um efeito de representação do que como uma característica inerente à disciplina. Ignorar essa dimensão significa invisibilizar os processos históricos que fazem com que determinadas identidades sejam reconhecidas como naturalmente competentes, enquanto outras permanecem submetidas à necessidade constante de legitimar sua presença no campo da Educação Matemática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu da inquietação de compreender como a branquitude e a masculinidade hegemônica participam da produção de representações sobre quem pode fazer Matemática. Ao longo da investigação, argumentou-se que esses fenômenos não devem ser compreendidos apenas como categorias identitárias referentes a sujeitos específicos, mas como regimes normativos de reconhecimento que organizam formas de pertencimento, autoridade e legitimidade na Educação Matemática.

A análise dos referenciais teóricos evidenciou que a docência em Matemática permanece atravessada por representações historicamente construídas que associam competência científica à figura do homem branco, cisgênero e heterossexual. Essas representações não operam exclusivamente por meio de práticas discriminatórias explícitas. Ao contrário, manifestam-se principalmente pela naturalização de determinados perfis profissionais, fazendo com que alguns sujeitos tenham sua competência presumida, enquanto outros permanecem submetidos à necessidade constante de legitimação.

A principal contribuição teórica deste estudo consiste em propor o conceito de regimes de reconhecimento da legitimidade matemática como ferramenta analítica para compreender os processos de produção da autoridade docente. Essa perspectiva permite deslocar o foco das análises centradas apenas na representatividade para uma investigação mais ampla dos mecanismos simbólicos que antecedem o próprio reconhecimento das competências profissionais. Antes mesmo de demonstrar domínio do conhecimento matemático, os sujeitos já são interpretados por meio de expectativas produzidas historicamente acerca de raça, gênero, sexualidade e classe.

Tal deslocamento amplia as possibilidades analíticas da Educação Matemática ao evidenciar que a democratização desse campo exige mais do que políticas de acesso ou ampliação da diversidade estatística. Torna-se imprescindível revisar criticamente os currículos de formação de professores, as referências que sustentam a produção do conhecimento em Educação Matemática, as práticas pedagógicas e os próprios critérios de reconhecimento acadêmico que continuam produzindo determinados sujeitos como representantes naturais da racionalidade matemática.

Ao compreender a Matemática como prática cultural e política, este artigo reafirma que ensinar Matemática implica também disputar os significados atribuídos à ciência, à docência e às identidades que historicamente foram autorizadas a ocupar esses espaços. Nesse sentido, construir uma Educação Matemática comprometida com a justiça social significa desestabilizar

os regimes de reconhecimento que continuam delimitando quem pode ser visto, ouvido e legitimado como sujeito da Matemática.

Mais do que ampliar a presença de sujeitos historicamente marginalizados, trata-se de transformar as condições simbólicas que definem quais vidas são reconhecidas como inteligíveis, quais trajetórias são consideradas exemplares e quais vozes permanecem autorizadas a produzir conhecimento. É nesse movimento que a Educação Matemática pode assumir um compromisso efetivo com a democratização da ciência, contribuindo para a construção de práticas formativas e pedagógicas que reconheçam a pluralidade das experiências humanas como condição constitutiva da própria produção do conhecimento matemático.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista**. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 8, n. 1, p. 607-630, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2025.

CORDEIRO, Janivaldo Pacheco; THIENGO, Edmar Reis; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Corpo-território-gay na docência em Matemática: atravessamentos entre identidade sexual e vida-formação-profissão. In: ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição (org.). **Estudos de gênero e sexualidades em Educação Matemática: tensionamentos e possibilidades**. Brasília, DF: Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM, 2022. p. 188-205.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Lisboa: Edições 70, 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2020.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa narrativa, autobiografia e formação de professores**. *Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 49, p. 23-36, 2017.

VALERO, Paola. **Political perspectives of mathematics education**. In: LERMAN, Stephen (org.). *Encyclopedia of Mathematics Education*. Cham: Springer, 2020.