



A MULHER NOS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ADULTAS

Janira Siqueira Camargo¹

RESUMO: O objetivo desta pesquisa qualitativa de cunho teórico e caráter documental foi analisar como a mulher é apresentada nos documentos norteadores da educação de jovens e adultos e adultas no Brasil e no Estado do Paraná, principalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos propostas pelo Ministério da Educação e nas Diretrizes Curriculares Estaduais propostas pela Secretaria da Educação do Paraná. A partir dos dados coletados para o estudo, foi possível perceber que a proposição da educação sexual como tema transversal para o Ensino Fundamental e Médio pelo Ministério da Educação, nível de ensino no qual a educação de jovens e adultos e adultas se insere, indica avanços em relação à compreensão e ao respeito à diversidade e à pluralidade de gênero na escola, no entanto ainda existe muito preconceito em relação à mulher que precisa ser superado para que a educação de jovens e adultos e adultas cumpra suas três funções apontadas nas diretrizes para este nível de ensino: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora. As especificidades do universo feminino não são enfatizadas o quanto deveria ser, tendo em vista os muitos anos de submissão e aviltamento de direitos pelos quais a mulher tem sido submetida no decorrer da história brasileira, principalmente no que se refere à educação. A inclusão na legislação é passo importante, mas não garante que a prática no meio social e educacional ofereça condições objetivas para o acesso e a permanência da mulher na escola. Ao mesmo tempo é preciso salientar sobre a necessária formação do docente para atuação mais adequada e efetiva na educação de jovens e adultos e adultas voltada ao público feminino para que aquilo que a lei estabelece se concretize na prática. O que se percebe é que as relações em sala de aula neste nível de ensino têm mostrado que avanços ocorreram, contudo a cultura de percepção de inferioridade da mulher em relação ao homem se reproduz no dia a dia escolar. Tal percepção está tão impregnada no imaginário popular que a própria mulher se coloca em posição subalterna se permitindo ocupar lugar secundário na sociedade.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos. Educação de Jovens e Adultos e Adultas. Gênero. Mulher.

INTRODUÇÃO

A evasão escolar² nos diversos níveis de ensino no Brasil ainda apresenta índices muito altos, cujas causas são atribuídas a uma série de fatores. No caso da evasão escolar na infância, não existe uma unanimidade acerca dos motivos, de modo geral, atribui-se a problemas de ordem biológica, emocional, social, pedagógica e/ou cognitiva (WEISS, 1997; PAÍN, 1986).

¹ Universidade Estadual de Maringá.

² Em função das políticas do Governo Federal com a oferta de Bolsa Família, tendo como critério de seleção e manutenção dos/as filhos/as em idade escolar frequentando a escola, o índice de evasão escolar na faixa etária entre 6 e 10 anos reduziu. No entanto, as escolas têm encontrado dificuldades em gerenciar as demandas das famílias em termos das necessidades destas bolsas e o desejo de permanência na escola por parte dos/as alunos/as.



Na EJA – Educação de Jovens e Adultos e Adultas – as causas apontadas para a evasão escolar envolvem, geralmente, o trabalho e o cansaço decorrente dele. Quando se refere às alunas, envolvem, além do cansaço relacionado com a dupla jornada de trabalho, questões que recaem sobre o casamento e a maternidade dentre outros motivos. Por conseguinte, estabelecem uma relação direta com o papel que a mulher assume na sociedade.

Desta forma, o objetivo deste texto foi analisar como a mulher é apresentada nos documentos norteadores da EJA, principalmente nas DCNEJA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, propostas pelo MEC – Ministério da Educação (BRASIL, 2000b) – e nas DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais – propostas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PARANÁ, 2006a). Com isso, busca-se contribuir com as discussões que envolvem este nível de ensino a fim de que ele cumpra as funções reparadora, equalizadora e, mais que isso, qualificadora (BRASIL, 2000a), vislumbrando uma formação integral do sujeito, servindo de instrumento para o exercício da cidadania de maneira mais justa.

EJA E GÊNERO

Anteriormente à LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/1996 (BRASIL, 1996), a EJA era referenciada como tendo uma função reparadora.

[...] a **função reparadora** da EJA se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Neste momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades (BRASIL, 2000^a, p. 9, grifos nossos).



Mas, o processo de escolarização deve proporcionar mais do que igualdade de oportunidades, e a EJA deve assumir também a função equalizadora.

A **função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (BRASIL, 2000^a, p. 9, grifos nossos)

No entanto, a EJA precisa ser compreendida, também, como uma possibilidade de cidadania, garantindo que “a eqüidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (BRASIL, 2000^a, p. 10). Desta maneira, para além das funções reparadora e equalizadora, busca também sua **função qualificadora** como permanente ao “propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida” (BRASIL, 2000^a, p. 11).

Por isso, a EJA assume papel fundamental, na medida em que “ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000^a, p. 11). A diversidade se refere a várias áreas do conhecimento (Psicologia, Sociologia, História etc.), envolve setores variados (empresas, organizações, escolas etc.) e diz respeito a inúmeros aspectos (físicos, psíquicos, intelectuais, culturais, sexuais etc.). A diversidade de gênero é uma delas.

Costa (*apud* CASAGRANDE; CORRÊA, 2012) apresenta uma discussão sobre a construção do conceito de gênero e define cinco formas de se compreendê-lo: como variável binária (ênfatisando as diferenças entre homem e mulher); como papéis sexuais dicotomizados (ênfatisando os papéis



socialmente instituídos para homens e mulheres); como variável psicológica (estabelecendo uma escala com a masculinidade em um pólo e a feminilidade no outro e a definição da sexualidade variaria dentro desta escala); como tradução de sistemas culturais (defendendo que existem dois mundos: o feminino e o masculino); como relacional (defendendo que há um relacionamento entre as pessoas permitindo a pluralidade). Com exceção da última todas as demais formas indicam a dicotomia masculino-feminino com papéis e funções constituídos e construídos social e historicamente com o feminino colocado numa posição de segundo plano.

Na EJA não podia ser diferente. A diversidade de gênero é carregada de sentidos e significados construídos e apropriados nas histórias dos/as personagens que a frequentam. Neste universo, a mulher sofre duplamente a discriminação: por seu gênero e por sua condição social (BRASIL, 2006). Exemplo disso é a pesquisa realizada por Ferreira e Dantas (2009), objetivando traçar o perfil de alunas de EJA, que, dentre os dados levantados, verificaram que das alegações para a evasão da escola em 60% dos casos envolviam aspectos relacionados com o casamento e a maternidade, ou porque os maridos não cuidavam dos filhos enquanto elas estavam na escola, ou porque os maridos tinham ciúmes, ou porque os maridos tinham medo de serem superados por elas (na medida em que alcançassem maior autonomia profissional com o melhor nível de escolarização). Tais dados ratificam a percepção que a sociedade tem sobre: as diferenças entre homem e mulher, os papéis socialmente instituídos para um e outro, a escala em que a masculinidade é o pólo poderoso e a feminilidade é o pólo que deve se submeter e o mundo masculino como superior ao feminino.

Outro dado interessante, para não dizer preocupante, foi observado por Oliveira (2010) quando realizou pesquisa junto a alunos/as de EJA e verificou que existe muito preconceito em relação ao gênero dentre os/as próprios/as alunos/as, principalmente dos alunos para com as alunas. Foram comuns falas como esta: “lugar de mulher é em casa, cuidando da casa, dos filhos e do marido e não na escola”, discursos muitas vezes incorporados pelas próprias



alunas como verdade e fazendo com elas evadam-se da escola sempre que sua permanência entra em choque com alguma atividade doméstica.

Para além das questões que envolvem a permanência na escola, também podemos citar Souza e Fonseca (2009) quando discutem e questionam a afirmação do senso comum de que o homem apresenta desempenho melhor do que a mulher no que se refere à Matemática, apontando nitidamente um preconceito de gênero. Este tipo de discurso, ao ser internalizado pela mulher, acaba por inviabilizar seu sucesso na escola na medida em que nem ela mesma acredita em suas capacidades.

Por conseguinte, discutir gênero na EJA é importante, tendo em vista que a população que a ela ocorre já esteve na escola em momento anterior e no retorno à sala de aula pode continuar encontrando dificuldades para nela se manter. Tais dificuldades podem estar relacionadas ao preconceito e à discriminação em relação ao gênero, principalmente no que diz respeito às mulheres. Louro (1997, p. 119-120) afirma que

[...] a presença maciça das meninas e mulheres nas salas de aula (em algumas instâncias e níveis superando a presença masculina); a maior visibilidade dos sujeitos homossexuais e bissexuais e seu reconhecimento pela mídia; a imposição das discussões sobre sexo e sexualidade, a partir da expansão da AIDS; o aumento das relações afetivas e sexuais fora do casamento formal; a extraordinária revolução das formas e meios de comunicação – todos esses e muitos outros processos estão atravessando a escola.

Como a temática atravessa a escola, cabe a ela a responsabilidade de trazer à discussão não somente do ponto de vista científico, mas, principalmente, para permitir a livre expressão e o respeito, defendendo que há relacionamento entre as pessoas plurais a partir de discussões de forma não sexista ou preconceituosa. Pois, como afirma Louro (1997, p. 27, grifos no original), “as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” e a escola pode e deve contribuir na construção de uma perspectiva de que gênero é muito mais do que simplesmente definir se uma pessoa é homem ou mulher, é admitir que as pessoas sejam o que elas desejam ser, sem se preocupar com os estereótipos



instituídos por um grupo dominante que estabelece padrões a partir de referentes, muitas vezes, aleatórios e ilógicos.

A fim de introduzir a discussão de gênero na escola, o MEC propôs a orientação sexual como tema transversal indicando que deve perpassar todas as disciplinas que compõem o currículo dos diversos níveis de ensino, incluindo a EJA. Contudo, Altmann (2001) argumenta que este tema só foi proposto como decorrência da preocupação com o aumento do número de casos de gravidez entre os adolescentes e com o risco da possibilidade do aumento do número de casos de AIDS. Ou seja, a discussão sobre gênero se configura como questão secundária, permitindo que se questione se a inclusão deste tema transversal de fato vislumbra a discussão acerca de gênero tal como estudiosos como Louro (2007) buscam ou se é mais uma forma de controle numa perspectiva foucaultiana, como afirma Altmann (2001, p. 10):

Através da colocação do sexo em discurso, parece haver um complexo aumento do controle sobre os indivíduos, o qual se exerce não tanto através de proibições e punições, mas através de mecanismos, metodologias e práticas que visam a produzir sujeitos autodisciplinados no que se refere à maneira de viver sua sexualidade.

Pinho (2007, p. 54) argumenta que o conceito de gênero está relacionado com “o conjunto de normas, valores, costumes e práticas através das quais a diferença biológica entre homens e mulheres é culturalmente significada”. Portanto, gênero não se refere ao aspecto biológico que é natural, mas se estende para muito além, envolvendo o contexto social, cultural e histórico no qual os sujeitos estão incluídos e que constroem perspectivas acerca dos papéis que as pessoas devem assumir socialmente, dentre elas o da sexualidade.

Para Louro (1997) o conceito de gênero tem uma relação direta com identidade e identidade, por sua vez, implica multiplicidade e mutabilidade, porque se altera em função das demandas culturais, sociais, políticas, econômicas, religiosas, dentre outras. “A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada



cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 2007, p. 11), desta maneira, quando se busca compreender e explicar gênero é preciso que se realize uma análise histórico-cultural.

GÊNERO NOS DOCUMENTOS DA EJA

A Resolução n. 1/2000 do Conselho Nacional de Educação além de estabelecer as DCNEJA em seu artigo 2º. determina em que nível de ensino ela se enquadra: “[...] como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, 2000b, p. 1). Por isso, no que se refere ao gênero, a EJA segue o proposto para o ensino fundamental e médio por meio dos temas transversais dos PCN por meio da orientação sexual, para o qual gênero:

diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de ‘masculino’ e ‘feminino’ como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero. (BRASIL, 1998, p. 321-322)

O Parecer n. 11/2000-CNE, que discute as diretrizes para a EJA, afirma

como direito de cidadania, a EJA deve ser um compromisso de institucionalização como política pública própria de uma modalidade dos ensinos fundamental e médio e conseqüente ao direito público subjetivo. E é muito importante que esta política pública seja articulada entre todas as esferas de governo e com a sociedade civil a fim de que a EJA seja assumida, nas suas três funções, como obrigação peremptória, regular, contínua e articulada dos sistemas de ensino dos



Municípios, envolvendo os Estados e a União sob a égide da colaboração recíproca. (BRASIL, 2000, p. 53)

Seguindo esta linha e tendo como base os documentos nacionais a Secretaria de Educação do Estado do Paraná propôs, em 2006, as Diretrizes Curriculares para a EJA, elencando aspectos para a definição dos conteúdos a serem contemplados quando se vislumbra uma educação que define como aquela que respeite o sujeito enquanto aprendiz. Os critérios elencados para isso foram:

dar relevância aos saberes escolares frente à experiência social construída historicamente [...], os processos de ensino e aprendizagem, mediatizados pela ação docente junto aos educandos [...], organização do processo ensino-aprendizagem, dando ênfase às atividades que permitem integrar os diferentes saberes [...], possibilidades de articular singularidade e totalidade no processo de conhecimento vivenciado pelos educandos (PARANÁ, 2006^a, p. 38-39).

Para a Secretaria de Educação do Estado, levando em conta estes critérios, a EJA transcende “o contexto particular dos educandos e lhes assegura acesso ao conhecimento em termos políticos, econômicos, científicos, ético-sociais, dentre outros, o que contribui para a formação da consciência histórica e política dos educandos” (PARANÁ, 2006, p. 39). Percebe-se a preocupação com as especificidades do público alvo a que se destina esta educação não só no que se relaciona à faixa etária, mas, também no que se refere ao gênero com “destacada presença da mulher que, durante anos, sofreu e por diversas vezes ainda sofre as conseqüências de uma sociedade desigual, com predomínio da tradição patriarcal, que a impediu anteriormente das práticas educativas” (PARANÁ, 2006^a, p. 31).

Todavia, há que se especular se a formação dos/as docentes/as que atuam junto à EJA, tanto no aspecto acadêmico quanto pessoal, possibilita que vislumbrem a necessária percepção do indivíduo como sujeito de sua própria vida, mesmo que imerso em um mundo social. Pois, nas Diretrizes da formação dos docentes da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, às quais se vinculam a EJA, por exemplo, a discussão de gênero,



sob a forma de educação sexual, aparece como conteúdo específico da Biologia (PARANÁ, 2006b). Como consequência, gênero se perde nas aulas sobre órgãos sexuais e sistema reprodutor masculino e feminino.

A preocupação com a formação docente para a atuação na EJA está presente no Parecer n. 11/2000-CNE quando destaca que é fundamental ao/à docente que atua neste nível de ensino, conheça o universo das diversidades e especificidades dos sujeitos que compõem o alunado para que a educação oferecida encontre “soluções justas, equânimes e eficazes” (BRASIL, 2000^a, p. 61). No entanto, não aponta os procedimentos necessários para uma formação específica ao professor que atuará junto a alunos/as jovens e adultos/as, cuja sexualidade em muito se diferencia da infanto-juvenil. Falar, inclusive, de órgãos sexuais e reprodutores para uma criança de 9 anos é bastante diferente de falar para uma mulher que tem uma vida sexual ativa ou que já foi mãe. As especificidades da faixa etária da EJA precisam ser respeitadas e atendidas o que, por sua vez, determina uma prática pedagógica também específica com um docente que tenha formação adequada.

A proposta metodológica para a EJA no Paraná até vislumbra esta preocupação e estabelece como eixos norteadores: cultura, trabalho e tempo, defendendo a articulação entre eles, com a necessidade de se “usar metodologias que dêem voz a todos os envolvidos nesse processo e adotar uma avaliação que encaminhe para a emancipação” (PARANÁ, 2006^a, p. 34). Tal perspectiva demanda a compreensão das pessoas como determinadas e determinantes da forma como se articulam como cidadãos nas e pelas relações sociais.

Por isso, Oliveira (2010, p. 5) argumenta que

a escola deve inserir no conjunto de suas práticas curriculares a questão de gênero, objetivando levar os sujeitos à conscientização das desigualdades entre homens e mulheres evidenciadas nas relações de dominação, subordinação submetida às mulheres, intencionando sua superação, transformando assim, as relações desiguais de poder na perspectiva da equidade de gênero.



No entanto, a inserção da questão de gênero na escola por si só não desencadeará mudanças. As diferenças existem e precisam ser compreendidas e respeitadas, mas sem preconceitos, discriminação, intimidação, exclusão, marginalização de qualquer forma. Rosemberg (2001, p. 516), salienta que no Brasil, como reflexo de movimentos de luta de mulheres e de organizações internacionais como a UNICEF e a UNESCO, têm-se discutido a necessidade da educação das mulheres como um dos recursos para a superação da pobreza. O papel da mulher na redução da mortalidade infantil, da educação das crianças, do desenvolvimento e da economia, e da sustentabilidade são imprescindíveis. Desta maneira, a autora argumenta que é necessário que sejam implementadas políticas públicas que favoreçam o ingresso e a permanência da mulher no processo de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as questões de gênero aqui discutidas, podemos levantar como hipótese se a evasão escolar na EJA não se dá, dentre outras coisas, pelo preconceito e discriminação vivenciados pelos alunos e alunas que frequentam este nível de ensino. O abandono da escola se configuraria como fuga para o sentimento de inadequação, perfeitamente compreensível e desnecessário quando se é adulto ou adulta e há a possibilidade da permanência ou não no ambiente escolar. A mulher, pela condição histórica e social de inferioridade que lhe é imputada encontra grandes dificuldades em dar continuidade ao seu processo de escolarização. Felizmente, contra esta corrente, a mulher tem ocupado cada vez mais os bancos escolares em todos os níveis de ensino.

Por isso, a discussão sobre gênero precisa ser incluída nas aulas da EJA e, para isso, precisa ser parte integrante dos documentos específicos que norteiam a organização curricular deste nível de ensino. Não somente como disciplina ou como conteúdo de uma disciplina, como a Biologia, mas como prática de respeito à diversidade, principalmente na possibilidade da mulher



ocupar o espaço que lhe foi restringido pela história social e cultural da humanidade.

Ademais, da inserção das discussões sobre gênero, é preciso que os/as professores/as que atuam com esta educação, além da formação envolvendo os conteúdos, as metodologias e a percepção das especificidades da clientela de EJA em particular, transformem a maneira como percebem a si e as pessoas ao seu redor, incluindo-se os/as alunos/as, como sujeitos de sua própria vida e os respeitando como tal.

O enfrentamento a estas questões demanda mudanças profundas não somente na escola e na legislação pertinente à educação, mas na estrutura da sociedade atual como um todo no que se refere às funções atribuídas às pessoas do ponto de vista social, envolvendo para além da crença construída historicamente do poder do homem sobre a mulher, mas sobre qualquer poder de uma pessoa sobre outra. É preciso, também, rever a submissão que este poder implica a partir de valores, papéis e funções socialmente instituídas do que é ser homem ou mulher, ser branco/a ou negro/a, ser rico/a ou pobre, ser jovem ou velho/a. A preocupação deve ser simplesmente em ser.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. (2001). "Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais". *Estudos Feministas*, nº. 2, p. 575-585.

BRASIL. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/1996*. Brasília: Ministério da Educação.

_____. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria do Ensino Fundamental.

_____. (2000a). *Parecer n. 11/2000-CNE – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.

_____. (2000b). *Resolução n. 1/2000-CNE/CEB*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação,.



CASAGRANDE, Lindamir Salete & CORRÊA, Ronaldo de Oliveira. *Definindo gênero*. s.d. Disponível em:

https://docs.google.com/document/d/1qztoicSu_SWnSrCX0owqkTlxVvtimzMo8MD_xCw2t9l/preview?pli=1.

Acesso em 08 de junho de 2012.

FERREIRA, Rejane de Barros C. & DANTAS, Veridiana Xavier. (2009). "Aluna da EJA: quem é essa mulher?". II SEMINÁRIO NACIONAL GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS: CULTURAS, LEITURAS E REPRESENTAÇÕES. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba e Universidade Estadual da Paraíba, p. 1-13.

LOURO, Guacira Lopes. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ª. Ed. Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA, Deiseane Louise Santos. (2010). "As relações de gênero da educação de jovens e adultos". In: EPEAL – ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS, 5, Maceió. *Anais*. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, p. 1-10. Disponível em: <http://dmd2.webfactional.com/>. Acesso em 23 de maio de 2012.

PAÍN, Sara. (1986). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PARANÁ. (2006a). *Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba: Secretaria de Educação.

_____. (2006b). *Proposta pedagógica curricular do curso de formação dos docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal*. Curitiba: Secretaria de Educação.

PINHO, Maria José Souza. (2007). "Abordagens de gênero e educação: estratégia para a igualdade e liberdade". ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, *Anais*, Maceió, p. 1-11.

ROSEMBERG, Fúlvia (2001). "Educação formal, mulher e gênero no Brasil". *Revistas Estudos Feministas*, vol. 9, nº 2, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, p. 515-539.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de & FONSECA, Maria da Conceição Ferreira (2009). "Discurso e 'verdade': a produção das relações entre mulheres, homens e matemática". *Estudos Feministas*, Florianópolis, ano 17, vol. 2, nº. 344, p. 595-613, mai./ago.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. (1997). *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica*. Rio de Janeiro: DP&A.