

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas 3



Américo Junior Nunes da Silva

(Organizador)

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas 3



Américo Junior Nunes da Silva

(Organizador)

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Educação enquanto fenômeno social: currículo, políticas e práticas 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação enquanto fenômeno social: currículo, políticas e práticas 3 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0483-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.835221309>

1. Educação. 2. Ciências humanas. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Neste livro, intitulado de **“Educação enquanto Fenômeno Social: Currículo, Políticas e Práticas”**, reúnem-se estudos dos mais diversos campos do conhecimento, que se complementam e articulam, constituindo-se enquanto discussões que buscam respostas e ampliado olhar acerca dos diversos problemas que circundam o processo educacional na contemporaneidade, ainda em um cenário de pós-pandemia.

O período pandêmico, como destacou Cara (2020), escancarou e asseverou desigualdades. Nesse movimento de retomada das atividades presencialmente, o papel de “agente social” desempenhado ao longo do tempo pela Educação passa a ser primordial para o entendimento e enfrentamentos dessa nova realidade. Não se pode resumir a função da Educação apenas a transmissão dos “conhecimentos estruturados e acumulados no tempo”. Para além de formar os sujeitos para “ler e escrever, interpretar, contar e ter noção de grandeza” é papel da escola, enquanto instituição, atentar-se as inquietudes e desafios postos a sociedade, mediante as incontáveis mudanças sociais e culturais (GATTI, 2016, p. 37).

Destarte, os artigos que compõem essa obra são oriundos das vivências dos autores(as), estudantes, professores(as), pesquisadores(as), especialistas, mestres(as) e/ou doutores(as), e que ao longo de suas práticas pedagógicas, num olhar atento para as problemáticas observadas no contexto educacional, buscam apontar caminhos, possibilidades e/ou soluções para esses entraves.

Partindo do aqui exposto, desejamos a todos e a todas uma boa, provocativa e formativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

REFERÊNCIAS

CARA, Daniel. **Palestra online promovida pela Universidade Federal da Bahia, na mesa de abertura intitulada “Educação: desafios do nosso tempo” do evento Congresso Virtual UFBA 2020**. Disponível em: link: <https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE>. Acesso em abril 2022.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: Marli André (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. 1ed. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 35-48.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

MULHERES NA DOCÊNCIA: GRITOS PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Raquel Lima Besnosik

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213091>

CAPÍTULO 2..... 9

MODOS DE PENSAR O CORPO/SAÚDE: PROBLEMATIZAÇÕES EM TEMPOS PANDÊMICOS

Andreza de Leon Manske

Bárbara Hees Garré

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213092>

CAPÍTULO 3..... 22

O ECOFEMINISMO EM DEBATE: TEORIAS, AÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Bruna Gabriela Bondioli Possebon

Roger Domenech Colacios

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213093>

CAPÍTULO 4..... 35

SÃO GONÇALO DO SAPUCAY-MG: E SEUS ESTABELECIMENTOS PARTICULARES DE INSTRUÇÃO FEMININA (1872-1877)

Hércules Alfredo Batista Alves

Filipe Augusto Souza Pereira Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213094>

CAPÍTULO 5..... 46

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVAS POSSIBILIDADES

Cristhiane Sanguedo

Bruna Soares de Souza Lima Rodrigues

Lúcia Meirelles Lobão

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213095>

CAPÍTULO 6..... 57

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DOS 4º. E 5º. ANOS: RESULTADOS DE UMA PESQUISA DIAGNÓSTICA E COLABORATIVA

Dayse Grassi Bernardon

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213096>

CAPÍTULO 7..... 67

OS DESAFIOS DA LEITURA NA EJA: DO BREVE PANORAMA DA ALFABETIZAÇÃO À SALA DE AULA E A PROPOSTA DIALÓGICA DE FREIRE

Ednilce Oliveira da Paixão Moreira

Irami Santos Lopes
Nara Barreto Santos
Rosemary Lapa de Oliveira
Yara da Paixão Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213097>

CAPÍTULO 8..... 79

O USO DO HIPERTEXTO COMO RECURSO DIDÁTICO DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Israel Cândido da Silva
Marcelo Rodrigues de Moraes
Simone Ferreira
Eromi Izabel Hummel

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213098>

CAPÍTULO 9..... 97

O MUSEU MUNICIPAL PARQUE DA BARONESA COMO UM ESPAÇO DE ENSINO PARA A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS, CONTRA NARRATIVAS E IDENTIDADES

Nathalia Vieira Ribeiro
Rheuren da Silva Lourenço
Micaelen Vieira da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213099>

CAPÍTULO 10..... 106

PERSPECTIVAS NEGRAS NOS QUADRINHOS DE MAURICIO DE SOUSA: POSSIBILIDADES AO PROCESSO DE ENSINO E ESCOLARIZAÇÃO

Dilson Cesar Leal Ribeiro
Rosemar Eurico Coenga

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130910>

CAPÍTULO 11..... 114

REFLEXÕES SOBRE OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA SOCIALIZAÇÃO E HÁBITOS DE VIDA DOS ADOLESCENTES

Amanda Maria Batista Meneghini
Marla Ariana Silva
Ariane Rodrigues Guimarães de Oliveira
Letícia Alves
Thays Cristina Pereira Barbosa
Lorena Queiroz Rachid
Luciana Helena da Silva Nicoli
Marlon Willian da Silva
Andressa Castanheira Barcelos
Regina Consolação dos Santos
Patrícia Peres de Oliveira
Thalyta Cristina Mansano Schlosser

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130911>

CAPÍTULO 12..... 125

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL A SERVIÇO DA CIDADANIA

Adelcio Machado dos Santos
Rita Marcia Twardowski
Audete Alves dos Santos Caetano
Danielle Martins Leffer
Alisson André Escher

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130912>

CAPÍTULO 13..... 132

REFLEXÃO SOBRE PAPÉIS DO DOCENTE DE DIREITO NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS NO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONALIZANTE DO ENSINO MÉDIO

Wisllen Ezequiel Conceição Cunha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130913>

CAPÍTULO 14..... 142

RELAÇÃO ENTRE AS HABILIDADES MATEMÁTICAS E LEITURA EM ESCOLARES COM DISLEXIA

Giseli Donadon Germano
Rita dos Santos de Carvalho Picinini
Silvia Cristina de Freitas Feldberg
Simone Aparecida Capellini

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130914>

CAPÍTULO 15..... 151

LUDICIDADE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Suylene Tatiany do Nascimento Silva
Kadydja Karla Nascimento Chagas
Jizabely de Araujo Atanasio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130915>

CAPÍTULO 16..... 178

TICS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA: REVISÃO SISTEMÁTICA

Marley Souza de Moraes Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130916>

CAPÍTULO 17..... 185

OLIMPÍADAS DE CIÊNCIAS: *GAME-OVER* PARA A DIFICULDADE DE APRENDIZADO DURANTE O ENSINO REMOTO

Betânia Mendes de Moura
Amanda Macedo da Costa Lima
Ellen Pereira de Oliveira
Luana Santana de Almeida

Lucélia Sandra Silva Barbosa Braga

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130917>

CAPÍTULO 18..... 192

UM CONVITE AO DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Fabiane Rodrigues dos Santos

Elaine Conte

Marliese Christine Simador Godoflite

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130918>

CAPÍTULO 19..... 194

TAYRÓ - ALUNI-ELA: INVESTIGANDO AS(DES)ARTICULAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DO AMAZONAS NO NORTE DO BRASIL

João Beneilson Maia Gatinho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130919>

CAPÍTULO 20..... 203

PROBLEMAS E PERSPECTIVAS NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA COM O JOGO “BRINCANDO COM AS INEQUAÇÕES”: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Carla Emília Staback

Denis Rogério Sanches Alves

Roberta Chiesa Bartelmebs

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130920>

SOBRE O ORGANIZADOR..... 223

ÍNDICE REMISSIVO..... 224

CAPÍTULO 1

MULHERES NA DOCÊNCIA: GRITOS PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 28/07/2022

Raquel Lima Besnosik

Universidade do Estado da Bahia – Campus IX
Barreiras-BA
<http://lattes.cnpq.br/9551711336577969>

RESUMO: Na contemporaneidade, a mulher é convocada a desempenhar muitas tarefas ao mesmo tempo. Refletir sobre o ser mulher na contemporaneidade significa re-pensar o feminino na relação consigo mesmo, com o outro e com o cenário sociocultural no qual é constituído. Freire (2012), Bruschini (1994), Walsh (2017), Louro (2001) e Ferreira (1998) nos ajudam a pensar as questões mobilizadoras das identidades das mulheres quando no exercício de sua profissão, especialmente na docência. Houve uma necessidade de se romper o silêncio que permeava a história das mulheres. Ignoradas e silenciadas, as mulheres precisaram percorrer um longo caminho para a inserção do mercado de trabalho e para o reconhecimento em seus campos profissionais. É perceptível as circunstâncias de discriminação, opressão e desigualdades que as mulheres ainda precisam enfrentar para garantir seu espaço no mercado de trabalho. A inserção da mulher na docência não aconteceu sem críticas e resistências, embora muitos estereótipos sociais tenham contribuído para que a sala de aula se tornasse seu lugar de pertencimento. A abordagem do trabalho docente

feminina ao longo dos anos está dentro da concepção de educação bancária explicada por Freire (2012). A educação bancária acredita que o educador é aquele que sabe, pensa, educa, enquanto os educandos não sabem, não pensam por si próprios e precisam ser disciplinados. Essa concepção não era apenas aplicada aos educandos, meros depositários de conteúdos, também as professoras tinham suas atividades padronizadas e normatizadas pelos dirigentes do sistema educacional e pelo Estado. Walsh (2017) afirma que a sobrevivência física e cultural dos oprimidos e oprimidas está na contestação às injustiças, na rebelião como autoafirmação e na resistência. São os movimentos de transgressão que provocam fissuras no sistema, de onde surgem outras possibilidades. Por isso, o lugar da docência, especialmente para as mulheres, é de desafio, de transgressão e de rebeldia política.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade feminina; Magistério feminino; Desigualdades de gênero; Transgressão feminina.

WOMEN IN TEACHING: SCREAMS BEYOND SCHOOL WALLS

ABSTRACT: In contemporary times, women are called upon to perform many tasks at the same time. Reflecting on being a woman in contemporary times means rethinking the feminine in the relationship with oneself, with the other and with the sociocultural scenario in which it is constituted. Freire (2012), Bruschini (1994), Walsh (2017), Louro (2001) and Ferreira (1998) help us to think about the mobilizing issues of women's identities when exercising their profession, especially in teaching. There was a

need to break the silence that permeated the history of women. Ignored and silenced, women had to go a long way to enter the job market and be recognized in their professional fields. It is noticeable the circumstances of discrimination, oppression and inequalities that women still need to face to guarantee their space in the labor market. The inclusion of women in teaching did not happen without criticism and resistance, although many social stereotypes have contributed to the school becoming their place of belonging. The approach to female teaching work over the years is within the concept of banking education explained by Freire (2012). Banking education believes that the educator is the one who knows, thinks, educates, while the students do not know, do not think for themselves and need to be disciplined. This conception was not only applied to the students, mere depositaries of content, the female teachers also had their activities standardized and regulated by the leaders of the educational system and by the State. Walsh (2017) says that the physical and cultural survival of the oppressed lies in contesting injustices, in rebellion as self-affirmation, and in resistance. It is the movements of transgression that cause cracks in the system, from which other possibilities arise. Therefore, the place of teaching, especially for women, is one of defiance, transgression and political rebellion.

KEYWORDS: Female identity; Female teaching; Gender inequalities; Female transgression.

Na contemporaneidade, a mulher é convocada a desempenhar muitas tarefas ao mesmo tempo: ser mulher, ser mãe, ser profissional, ser amante. A mídia, de modo geral, vende uma imagem de mulher perfeita: beleza impecável, boa esposa, boa mãe, dona de casa e profissional impecáveis. Por mais que se esforce (e precisa se esforçar ainda mais do que os homens para ser reconhecida), sempre “falha” na perseguição dessa imagem ideal. Ela é muito exigida – e exige bastante de si mesma – nas múltiplas funções de sua vida.

Refletir sobre o ser mulher na contemporaneidade significa re-pensar o feminino na relação consigo mesmo, com o outro e com o cenário sociocultural no qual é constituído. Neste texto, será realizada uma reflexão a respeito das questões mobilizadoras das identidades das mulheres quando no exercício de sua profissão, especialmente na docência. Pensar sobre o feminino é pensar em como essa identidade é construída, de que modo os discursos culturais e ideológicos contribuem para a formação dessas identidades e como essa identidade efetivamente se revela nos espaços profissionais.

Houve uma necessidade de se romper o silêncio que permeava a história das mulheres. Perrot (2007) discorre sobre essa invisibilidade das mulheres nos espaços públicos. Ou elas ficavam confinadas em casa ou, quando fora do ambiente doméstico, conservavam o silêncio. Se são pouco vistas, pouco também é o que se fala delas. As mulheres deixam poucos registros de suas histórias, sejam escritos ou materiais. Suas produções são rapidamente dispersas, destruídas, porque não julgam serem interessantes para serem conservadas. Pelas próprias mulheres, há muitas vezes uma desvalorização de sua produção, do que deve ser honrado pela memória.

O fato de grande parte dos registros não especificar o gênero contribui, de acordo

com Perrot (2007), para que muitos elementos da história das mulheres se percam: estatísticas relacionadas ao trabalho e às questões econômicas, reconstrução de linhagens femininas. Falar sobre a mulher (nas artes plásticas, na literatura, na história), dizendo o que são ou o que deveriam fazer, sempre foi muito comum. O que era ignorado com muita frequência era o que as próprias mulheres pensavam sobre isso, como viam e sentiam a si mesmas.

Freire (2012), em sua *Pedagogia do Oprimido*, vai falar sobre a necessidade de transformação a partir da perspectiva dos próprios oprimidos. A falsa solidariedade não é aceita na pedagogia da libertação. Não é suficiente reconhecer-se como opressor, agir de forma piegas e individualista. É preciso lutar para transformar a realidade, visualizar os oprimidos como seres concretos e injustiçados. “Somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica” (FREIRE, 2012, p. 43). A pedagogia que parte dos interesses egoístas dos opressores, camuflados em falsa generosidade, que busca manter os oprimidos imersos e alienados na realidade opressora, é um instrumento de desumanização.

Ignoradas e silenciadas, as mulheres precisaram percorrer um longo caminho para a inserção do mercado de trabalho e para o reconhecimento em seus campos profissionais. No que diz respeito à atividade remunerada da mulher, questionava-se o “papel libertador” dessa atividade e a ausência de referências e estudos com relação ao papel reprodutivo na mulher. Separando as estatísticas e pensando nas relações de gênero cotidianas, “o sexo do trabalhador participa na definição da própria qualidade da relação entre Trabalho e Capital: as mulheres constituem uma parcela *sui generis* da força de trabalho, vivendo a dupla sujeição ao Homem e ao Capital” (BRUSCHINI, 1994, p. 20).

O trabalho doméstico não pode ser excluído da análise sobre a realidade cotidiana da mulher. Os efeitos das reponsabilidades familiares ainda hoje atingem mais as mulheres do que os homens. É necessário ampliar o conceito de trabalho para ter uma estimativa mais adequada do volume de atividades relacionadas à produção social que a mulher desempenha todos os dias e considerar a trabalhadora como alguém que ocupa posição em uma unidade doméstica, parte de uma estrutura social mais ampla.

Bruschini (1994) afirma que um novo salto foi dado nos estudos sobre a mulher quando se passou a considerar o trabalho feminino a partir da divisão social do trabalho. Foram empreendidos estudos que revelaram a desvalorização do trabalho feminino, as desigualdades salariais, a segregação ocupacional, as discriminações. Nos anos 80, usando a categoria de gênero, as diversas dinâmicas na constituição de ocupações masculinas e femininas começam a ser discutidas e estudadas. Nesse período, há um aumento da participação feminina no mercado de trabalho, especialmente nas regiões urbanas. No entanto, essa participação tendia a diminuir quando a mulher se tornava mãe. Enquanto 39% das brasileiras sem filhos trabalhavam fora, quando se tornavam mães, esse número ia para menos de 30%.

É perceptível as circunstâncias de discriminação, opressão e desigualdades que as mulheres precisaram (e ainda precisam) enfrentar para garantir seu espaço no mercado de trabalho. Segundo Freire (2012), quando os oprimidos têm clareza sobre seus opressores e se engajam na luta pela libertação, começam a acreditar em si mesmos, superando essa imersão no sistema opressor. E isso exige uma reflexão crítica e uma ação prática.

A inserção da mulher na docência também não aconteceu sem críticas e resistências, embora muitos estereótipos sociais tenham contribuído para que a sala de aula se tornasse seu lugar de pertencimento. Em meados do século XIX surgem as primeiras escolas normais para a formação docente. Louro (2001) explica que, no Brasil, como em tantos outros países, a atividade docente foi iniciada por homens, principalmente religiosos entre 1549 e 1759. Com as escolas normais, a intenção era formar professores e professoras que pudessem atender à demanda escolar. Ao passar dos anos, observou-se que mais mulheres do que homens eram formadas. Os homens estavam abandonando as salas de aula e a “feminização do magistério” se iniciou. Os que permaneciam na área da educação passavam a dirigir e controlar todo o sistema, deixando as funções mais imediatas do ensino com as mulheres. Embora a profissão fosse predominantemente feminina, diretores, supervisores, chefes de instituição pública eram homens. O controle da profissão ainda era feita por homens.

Louro (2001, p. 450) enfatiza que o processo de feminização da atividade docente não acontecia sem críticas: “para alguns parecia uma completa insensatez entregar à mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças”. Outros, no entanto, afirmavam que, “por natureza”, as mulheres eram as educadoras mais adequadas para o trato com crianças. Ele era uma extensão da maternidade, sendo cada aluno uma espécie de filho para a professora. O que era considerado como função feminina não estava sendo subvertido, mas somente ampliado ou sublimado. A “vocação” docente então passava a ser uma atividade de amor, entrega e doação.

Este modo estereotipado de tratar a docência (mas não somente ela; também outras ocupações consideradas femininas) como extensão do trabalho doméstico e da maternidade (reproduzindo os papéis que a mulher desempenha socialmente) conferia ao trabalho da mulher um caráter auxiliar ou complementar (FERREIRA, 1998). A imagem propagada era a da professora dócil e dedicada, o que dificultaria discussões posteriores sobre salário, carreira e condições de trabalho, por exemplo. O estado passa ter maior controle sobre a docência: conteúdos e níveis de ensino, credenciais dos professores, horários, salários, etc.

Essa abordagem do trabalho docente feminino está dentro da concepção de educação bancária explicada por Freire (2012). Essa concepção contudo não era apenas aplicada aos educandos, que eram meros depositários de conteúdos, também as professoras tinham suas atividades padronizadas e normatizadas pelos dirigentes do

sistema educacional e pelo Estado. Aqueles que se julgam sábios e que detêm a autoridade transmitem (ou impõem) o conhecimento para os que julgam que nada sabem. Isso faz parte de uma ideologia da opressão. A educação bancária acredita que o educador é aquele que sabe, pensa, educa, enquanto os educandos não sabem, não pensam por si próprios e precisam ser disciplinados. Essa ideologia permeava a crença de que as mulheres não sabiam o suficiente, não eram capazes de gerir o processo educacional; podiam ensinar, mas precisavam ser direcionadas e orientadas. Tal como os educandos que eram diminuídos em seus conhecimentos, as mulheres professoras também experimentavam essa desqualificação em outra medida.

A educação bancária diminui não estimula sua criticidade e satisfaz o interesse apenas dos opressores. E eles reagem contra qualquer tentativa de uma educação que busque o pensar autêntico e autônomo. A concepção bancária tende a inibir o poder de criar e de atuar; o propósito é controlar o pensar e a ação.

Seguindo a lógica opressora da segregação e da discriminação, o magistério sofreu um processo intenso de desqualificação profissional. Muitos autores fazem parecer que isso aconteceu apenas pela inserção das mulheres nesse espaço. Apple (1988, p. 15) discute como, dentro da perspectiva capitalista, muitas profissões que se direcionam para atender comunidades de baixa renda ou projetos sociais são levadas à desqualificação e à perda de seu poder aquisitivo. “Mestras e mestres estariam sendo desqualificados”. Claro que soma-se a isso à desqualificação da própria mulher, vista como um ser inferior e destinada a desempenhar trabalhos inferiores. Por isso, o grande acesso de mulheres à docência imprimiu ainda mais esse caráter inferior à profissão.

Prá e Cegatti (2016) enfatizam que a entrada das mulheres no espaço público foi através da sua inserção na educação básica e o ensino tinha como finalidade reforçar os aprendizados associados às atribuições domésticas (cultivo de habilidades manuais e estéticas), limitando o seu conhecimento em outras áreas. A influência da esfera doméstica na entrada das mulheres no mercado de trabalho direcionou as mulheres para áreas mais voltadas ao cuidado, como a enfermagem e a educação, alterando seu significado e valor social, desenvolvendo o fenômeno da feminização de algumas ocupações.

Em estudos mencionados por Ferreira (1998), entre as décadas de 60 e 80, o principal motivo relatado pelas mulheres de escolha pela docência foi a “vocação”. Associadas à vocação, estavam as representações construídas socialmente sobre a mulher professora e seu fazer profissional: a identificação da profissão com a maternidade; a vocação como doação de si mesma ou como uma missão a ser cumprida, lembrando o sacerdócio e o sacrifício; e a identidade profissional feminina construída a partir da percepção de serem diferentes e inferiores aos homens, cabendo a elas tarefas específicas de conotação feminina.

Por outro lado, Almeida (1998) faz questão de pontuar a necessidade de não se diminuir a atuação das mulheres no magistério como sujeitos históricos que também

transgrediam e resistiam aos padrões impostos. Senão, isso provoca um sentimento de vitimização que ainda hoje contribui para a desvalorização da profissão e das próprias mulheres. No processo de feminização do magistério, verifica-se reivindicações femininas feitas na imprensa para melhoria de condições de trabalho e exigência da educação de meninas. As mulheres se tornaram mais ativas socialmente e passaram a exercer uma influência maior do ponto de vista social, político e cultural.

A inserção no espaço público, via trabalho remunerado, ao promover o distanciamento do espaço privado, permitiu um novo olhar sobre o doméstico e sobre as relações de submissão e opressão. Esse primeiro reconhecimento provocaria, por si só, uma ruptura nas relações de poder consolidadas dentro do lar (Ibid., p. 75).

Foram rupturas feitas em um cenário de segregação que promoveram formas outras de inserção e acolhimento. Muitas mulheres encontraram no magistério um caminho para a independência financeira e para não depender de um casamento para sobreviver; outras, mais pobres, viram a possibilidade de sustentar suas famílias, ajudando no orçamento doméstico; outras ainda visualizaram a possibilidade de exercer uma atividade que lhes trouxesse realização pessoal. Walsh (2017) afirma que a sobrevivência física e cultural dos oprimidos e oprimidas está na contestação às injustiças, na rebelião como autoafirmação e na resistência. Mecanismos e estratégias (de diversas ordens) de luta, resistência, ruptura, transgressão diante do silenciamento imposto representam gritos de vozes sequestradas, subjetividades negadas, corpos, natureza e territórios violados.

Freire (2012) afirma que os homens (e mulheres – somente para enfatizar) não se fazem no silêncio, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. “O diálogo é uma exigência existencial”. Reflexão e ação sobre a transformação do mundo acontecem nesse espaço. Foi o que as mulheres promoveram na docência na busca por reconhecimento em sua atuação.

A resistência das mulheres no magistério iniciava-se na sala de aula. Ainda que os mecanismos de controle fossem muitos, em seus espaços de atuação, encontravam as possibilidades de interferir na educação e na forma de pensar de crianças e jovens. Sabiam do impacto que causariam em seus desenvolvimentos. Sabiam (em sua maioria) do impacto que causariam na estrutura escolar. Para muitos, poderiam ser apenas as esposas e mães em uma extensão de suas tarefas em ambiente escolar. Mas essas mulheres estavam mudando a ordem social, tornando-se presentes e ativas e ampliando suas possibilidades de atuação. Essas foram as pequenas fissuras encontradas para romper a ordem estabelecida.

Ainda hoje, por outro lado, é possível observar impactos do processo de desqualificação e de feminização do magistério: os baixos salários que atingem homens e mulheres presentes na profissão, a presença menor de mulheres nos sindicatos e nos espaços de representação docente (os homens que permanecem na profissão ainda

continuam a ocupar grande parte dos cargos de direção e representação docente), a desvalorização profissional que se reflete na limitação de recursos e no comprometimento da qualidade do ensino. Por isso, a luta permanece constante e é necessário transgredir, criar novas formas de aprendizado e de resistência a um sistema político e social que parece sufocar toda uma categoria.

São os movimentos de transgressão que, segundo Walsh (2017), provocam fissuras no sistema. É desaprender a pensar a partir do universo da totalidade e aprender a pensar em suas fissuras e rupturas onde brotam e crescem outras possibilidades, as esperanças pequenas. Para isso, é necessário re-afinar os sentidos e a sensibilidade para ver, ouvir e sentir os muitos outros e outras. São necessárias novas formas de ação política, novos caminhos de luta, novas formas de rebeldia diante das dificuldades impostas pelo capitalismo. É importante incentivar o pensamento crítico, o questionamento, o desafio, a transgressão dentro das universidades, instituições e espaços cada vez mais desprovidos de pensamento e de consciência.

A escolha das mulheres pelo magistério precisa ser menos vista como um processo natural por serem mulheres e mais como um posicionamento político. Embora muitas possam justificar sua escolha pela sala de aula como uma vocação, é a sua postura crítica, transgressora e combativa que vai demarcar seu espaço de voz e de luta. O lugar da docência, especialmente para as mulheres, é de desafio, de transgressão e de rebeldia política. É um lugar coletivo, mas não somente de um coletivo de mulheres. As características impressas na profissão em virtude da feminização do magistério impactam mulheres e homens professores. As representações sociais construídas inferem na forma como a profissão é vista e como os professores (mulheres e homens) veem a si mesmos. Por isso, pensar sobre a docência precisa ser um processo coletivo e compartilhado. E não cabe teorizar sobre os sujeitos docentes da educação sem incluí-los no processo reflexivo.

Freire (2012), ao falar da libertação dos oprimidos, enfatiza que significa libertar homens (e mulheres) e não coisas. Não é possível somente a autolibertação nem a libertação de uns pelos outros. A responsabilidade pela luta é partilhada e coletiva e a liberdade é também para construir, criar, agir de maneira responsável e ativa. É necessária uma pedagogia humanizadora, que estimule a consciência.

A luta está distante do fim. Embora muitas conquistas tenham sido realizadas, ainda há a necessidade de se lutar por mais valorização do trabalho feminino, já que a ocupação do âmbito escolar e de outros espaços frequentados pelos homens não representou (nem representa) uma garantia de direitos igualitários. Exemplo disso são as histórias e denúncias de discriminação e de assédio (sexual e moral). Muito ainda precisa ser feito por uma pedagogia humanizadora e libertária que considere a expressividade e a participação de toda a coletividade (homens e mulheres) por igual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998

APPLE, M. W. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.64, p.14-23, fev. 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1180>>. Acesso em: 30 jul 2020.

BRUSCHINI, C. Trabalho feminino: trajetória de um tema, perspectivas para o futuro. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 3, jan. 1994a. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16287/14828>> Acesso em: 30 jul 2020.

FERREIRA, A. T. B. A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). **Revista Tópicos Educacionais**. Recife, v. 16, n. 1-3, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22455>>. Acesso em: 30 jul 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PRÁ, J. R., CEGATTI, A. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/660/682>>. Acesso em: 26 jul 2019.

WALSH, C. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. In: DINIZ, A. G., PEREIRA, D. A., ALVES, L. K. (orgs.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. Disponível em: <<https://catherine-walsh.blogspot.com/2017/10/interculturalidad-y-decolonialidad.html>>. Acesso em: 15 set 2020.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescente 106, 114, 115, 123, 168

Alfabetização 58, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 82, 96, 112, 143, 223

Aprendizagem 29, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 64, 71, 72, 74, 75, 77, 82, 83, 85, 89, 91, 104, 106, 111, 112, 125, 128, 129, 134, 136, 138, 142, 143, 144, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 190, 195, 197, 199, 203, 204, 205, 207, 208, 211, 212, 213, 218

Avaliação educacional 142

C

Cidadania 111, 125, 126, 193, 206, 207

Colaborativa 47, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66

Contradições 125, 130, 192, 193

Coronavírus 11, 115, 117, 124, 184

Corpo 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 31, 73, 74, 77, 80, 116, 121, 122, 162, 163, 169, 180, 195, 196

D

Desigualdades de gênero 1, 31

Direito 10, 71, 120, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 206

Discalculia 142, 143, 144, 147

Dislexia 142, 143, 144, 147, 148, 149

Diversidade 37, 71, 73, 112, 192, 193

Docência 1, 2, 4, 5, 6, 7, 49, 90, 91, 151, 187, 188, 203, 204, 223

Docente 1, 4, 6, 7, 8, 49, 51, 52, 56, 57, 59, 64, 65, 66, 72, 85, 87, 101, 125, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 151, 153, 154, 157, 162, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 176, 186, 187, 191, 193, 199, 221, 223

E

Ecofeminismo 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34

Ecologia política 22, 25, 27, 33, 34

Educação 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 58, 60, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 105, 106, 111, 112, 113, 117, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 140, 141, 151, 153, 154, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 179, 180, 181,

182, 183, 184, 186, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 212, 219, 220, 221, 222, 223

Educação ambiental 9, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34

Educação básica 5, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 58, 68, 71, 81, 125, 135, 141, 209, 210, 220, 223

Educação escolar indígena 194, 195

Educação feminina 35, 37, 44

EJA 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 82

Ensino 8, 46, 49, 50, 51, 56, 60, 66, 95, 97, 106, 132, 133, 141, 144, 151, 166, 167, 170, 171, 178, 179, 180, 185, 191, 203, 204, 213, 220, 221, 223

Ensino-aprendizagem 29, 47, 53, 55, 56, 71, 104, 112, 128, 134, 136, 138, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 174, 175, 180, 186, 190, 197, 205

Ensino de Matemática 203, 210, 211

Ensino fundamental 49, 50, 51, 55, 57, 60, 61, 71, 82, 135, 141, 151, 153, 166, 176, 185, 187, 190, 203, 204, 213, 220, 221

Ensino médio 49, 51, 82, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 140, 141

Ensino remoto 79, 87, 122, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 186, 187, 190, 191

Equações 203, 204, 208, 209, 210, 212, 213, 215, 217, 219, 220

Escolarização 71, 106, 111, 112, 184, 194

Estado da arte 22, 25

F

Formação de professores 52, 65, 66, 75, 77, 96, 141, 178, 181, 182, 183, 194, 196, 201, 223

Formação docente 4, 51, 56, 57, 66, 221

Formação técnica e profissionalizante 132, 134, 140

Foucault 9, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21

G

Gamificação 186, 187, 190, 191

H

Hipertexto 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96

Histórias em quadrinhos 106, 107, 112

I

Identidade feminina 1

Inequações 203, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220

Instagram 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 121

L

Leitura 40, 43, 53, 58, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 88, 96, 104, 106, 107, 110, 111, 117, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 152, 169, 174, 189, 195

Ludicidade 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 223

M

Magistério feminino 1

Maurício de Sousa 106, 107, 108

Metodologia 48, 49, 52, 53, 54, 56, 59, 67, 69, 76, 96, 186, 187, 205, 212

Metodologias ativas 46, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 56

Museu da Baronesa 97, 105

Museus 97, 103, 221

O

Orientações epistemológicas 194, 199, 200

P

Pandemia 9, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 48, 79, 81, 87, 91, 94, 95, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 191, 192

Paulo Freire 67, 68, 70, 74, 75, 76, 78, 131

Pedagogias culturais 9, 11, 20

Perspectivas negras 106, 110, 111

Pesquisa diagnóstica 57, 59, 60, 61, 63

Planejamento 77, 79, 85, 86, 87, 88, 90, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 177, 190, 205, 206, 207, 222

R

Reconhecimento 1, 3, 6, 28, 60, 68, 71, 74, 76, 104, 145, 156, 161, 172, 174, 192, 193, 197

Reflexo social 35

T

TDIC 79, 80, 83

Tecnologias 9, 20, 46, 47, 48, 51, 56, 68, 79, 80, 85, 86, 87, 91, 93, 94, 95, 96, 121, 178, 179, 181, 191, 192

Transgressão feminina 1

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas 3



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas 3



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 