



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

OLHARES DE GÊNERO FACE À MATEMÁTICA

Cristiana Barra Teixeira, Maria Dolores dos Santos Vieira, Antonia Regina dos Santos Abreu Alves

Universidade Federal do Piauí cristiana_barra@yahoo.com.br, Universidade Federal do Piauí doloresvieiraeduc@hotmail.com, Universidade Federal do Piauí reginaabreu22@hotmail.com,

RESUMO

Os índices de insucesso escolar carregam marcas do ensino de matemática, muitas vezes é fragilizado. Considerando esse contrassenso, essa tessitura sustenta-se na hipótese de que as atitudes, as crenças e as emoções influenciam o (in)sucesso na aprendizagem da matemática. Pretendemos neste trabalho analisar as crenças em face deste domínio de aprendizagem, a utilidade dos conhecimentos matemáticos e a confiança dos/as alunos/as na sua competência para estas aprendizagens. Com apoio na abordagem qualitativa do tipo exploratória realizamos rodas de conversas com alunos/as de duas turmas de graduação da Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, sendo uma turma de graduandos/as do Curso de Pedagogia, discentes da disciplina Didática da Matemática e outra do Curso de Matemática, discentes da disciplina Psicologia da Educação. Em seus espaços e contextos formativos específicos, os/as alunos/as foram acolhidos/as e motivados a falar sobre suas crenças e percepções sobre o conhecimento matemático. Os/as jovens demonstraram acanhamentos sutis em relações de gênero que se mostraram imperceptíveis para nossos/as estudantes como fator que influencia no desenvolvimento e no rendimento da aprendizagem. Este silenciamento sobre as relações de gênero indica a naturalização dessas questões no ensino da matemática. Tão naturais que se tornaram quase invisíveis e silenciadas por todas/os. Não perceber como as relações de gênero influenciam no ensino e na aprendizagem da matemática é desperdiçar oportunidades de enriquecimento do processo de formação docente. É deixar de proporcionar melhores condições de aprendizagem.

Palavras-chave: Gênero. Matemática. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Frente à Matemática, como ciência e como disciplina escolar, instituíram-se a homilia de que é um conhecimento complicado, cujo ensino precisa ser rigoroso. Frankenstein (1989) confirma que alguns mitos sobre essa área sustentam ideias de que é de difícil entendimento, nem todas as pessoas são competentes para alcançar esse conhecimento, é preciso estudar muito para aprender seus fundamentos, homens têm mais facilidade que mulheres na aprendizagem da matemática. Historicamente, esse registro contribui com a perpetuação de uma crença equivocada na superioridade de gênero Eccles & Jacobs (1986). Mulheres e homens são seres sócios históricos, assim como os conhecimentos matemáticos também o são.



O ensino de matemática carrega marcas dos índices de insucesso escolar. Trata-se de um fenômeno observado em distintos contextos sociais. Esse interesse mundial fundamenta-se na relevância desse conhecimento, seja enquanto componente curricular, ou enquanto fundamento para outros conhecimentos científicos. Avocada sua importância, a preocupação reside no fato de uma parte importante dos/as alunos/as, e também da população em geral, apresentar dificuldades evidentes em compreender e utilizar os conhecimentos matemáticos.

Percebemos um paradoxo no cenário educativo: a matemática apresenta-se como um indiscutível conhecimento transversal, imprescindível nas sociedades modernas com um desenvolvimento tecnológico sem precedentes, mas, destaca-se como um dos conhecimentos mais impérvios para muitos/as alunos/as (GONZÁLEZ-PIENDA et al., 2002).

Considerando esse contrassenso, essa tessitura sustenta-se na hipótese de que as atitudes, as crenças e as emoções influenciam o (in)sucesso na aprendizagem da matemática. Nossa pretensão é analisar a relação entre variáveis afetivas ou atitudinais e as crenças em face deste domínio de aprendizagem, da percepção da utilidade dos conhecimentos matemáticos e da confiança dos/as alunos/as em sua competência para estas aprendizagens.

Essa abordagem qualitativa descritiva envolve-se nos questionamentos: homens e mulheres apresentam as mesmas crenças em relação ao domínio de aprendizagem dos conhecimentos matemáticos? Eles e elas confiam na sua competência para estas aprendizagens? A diferença de gênero e a relação afetiva influenciam o ensino e aprendizagem de Matemática?

PERSPECTIVAS OPOSTAS SOBRE GÊNERO E SOBRE DIFERENÇAS ENTRE SEXOS

Pluralidade e diversidade cultural são marcas da sociedade contemporânea. Contextualizá-las histórica e culturalmente é indispensável à compreensão da construção das identidades e à leitura crítica das relações de poder estabelecidas entre as pessoas. A identidade cultural, abordada nessa composição, resulta como síntese de categorias diversas, entre elas, as identidades étnicas, sociais, econômicas, sexuais, de geração, nacionalidade, religiosidade, gênero etc. (SOUZA, 2005; MEYER, 2003).

Cada pessoa tem auto percepção em relação às categorias sociais que dizem respeito ao masculino e ao feminino, à parte de uma representação biológica que se constrói pelos fatores sociais e culturais que são predominantes. A auto percepção é um dos elementos constituintes da



identidade, mas não a definidora desta. Nas trilhas de Louro (2003) e Ribeiro (2002) aprendemos que seu desenvolvimento ocorre desde o nascimento, numa interação constante entre o indivíduo e os outros, não se constituindo nem se apresentando de maneira fixa.

As identidades de gênero são construídas a partir de modelos de normalidade que são adotados por grupos sociais diversos. “As identidades são construídas através das relações de classe, sexo, gênero, raça e etnia, através de diferentes atravessamentos, o que implica dizer que as identidades são históricas, fluidas e fixas” (GUARESCHI; MEDEIROS; BRUSCHI, 2003. p. 78).

Sutileza nas relações de poder marcam sociedades hierarquizadas, como a nossa. Modelos a ser seguidos, naturalização de alguns hábitos, concepções e valores que mantemos podem indicar a existência de procedimentos de repressão sexuais muito arraigados presentes na civilização. Louro (2003); Rago (2003); Silva (2004); Meyer e Santos (2004) se dedicam a essas questões e apontam que às crianças têm sido oferecidos modelos de mulheres e homens com bases sexistas, racistas e classistas.

Como aponta Louro (2003, p. 81), "a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz". A autora chama atenção sobre a relação de gênero com o fracasso e sucesso escolar, especialmente no caso de meninos, gerando evasão e repetência no Ensino Básico no sistema educacional brasileiro. O ensino de matemática, enquanto atividade dinâmica desenvolvida no contexto escolar, não está isento dessa impregnação.

Na baliza de Louro (2003), é ainda na infância que meninas aprendem a ocupar um espaço corporal bastante limitado e em consequência disto desenvolvem certa timidez corporal. Desde pequenas são “treinadas” para o cuidado, o “instinto maternal” quando brincam com bonecas, já os meninos desenvolvem mais o raciocínio lógico, a agilidade com brinquedos de montar, construir, moldar, dentre outros. Isso virá a refletir na sua escolarização, atividades que envolvem cálculos são de preferência masculinas, e apesar de terem a mesma possibilidade, as meninas acreditam serem menos capazes, ou não aptas, para a Matemática.

Britzman (1996), a escola, assim como outras instituições sociais, tenta adequar a criança ao gênero a que ela pertence. Meninos e meninas produzem diferentes sentidos de competências em momentos e contextos diferenciados, que podem ser entendidos como formas de resistências e ou tentativas de transformação de práticas hegemônicas.



Hanna (2003) conferiu que atualmente não existem dados conclusivos sobre as diferenças de gênero relativamente à percepção de competência, ao grau de domínio dos conhecimentos nesta área acadêmica ou às atitudes face à aprendizagem da matemática.

Fennema (2000) afirma que ao longo de sua escolarização os indivíduos são fortemente influenciados pelos estereótipos, e esses muitas vezes se manifestam de forma explícita ou de forma encoberta, o que torna extremamente complexo investigar esse fenômeno. Investigar crenças acerca do próprio desempenho em matemática exigiria identificar como essas crenças são formadas, seja na escola, ao longo dos anos de escolarização, seja nas diferentes interações que alunos e professores de matemática estabelecem, ou ainda nos padrões familiares e nas informações difundidas pela cultura.

Independentemente da questão de gênero, as atitudes em relação à matemática são construídas principalmente na escola e, segundo Loos (2007), essas atitudes podem sofrer variações relacionadas ao conteúdo estudado (estar mais familiarizado e/ou gostar mais de um conteúdo em detrimento de outro).

Consideramos o fator afetivo elo que pode facilitar o ensino e a aprendizagem da matemática, por aproximar o par educativo, docente-discente, por reconhecer os seres humanos como iguais em direitos, compreendendo as escolhas pessoais como indicadores de habilidades individuais de jovens homens e mulheres que têm na matemática desejos de aprender e tornar-se docentes dessa área do conhecimento. Contraditoriamente, percebemos professores reiterando discursos e práticas sexistas, nelas alardeiam, publicam a superioridade dessa ciência e de quem a ensina. Por essa visão, a matemática é um conhecimento cientificamente masculino, por isso a pouca presença de mulheres professoras e alunas nesses cursos.

Conforme Brito (2002), os fatores afetivos e emocionais irão influenciar o entendimento dos conteúdos aprendidos e depois recordados qualitativamente e quantitativamente. À escola, cabe o papel de oportunizar situações capazes de promover o desenvolvimento do aluno. Assim, é papel do/a professor/a tornar o momento de aprendizado agradável, capaz de incentivar e motivar o aluno/a.

No ensino superior, podemos escutar na condição de professoras de disciplinas fundamentos da educação como a Psicologia da Educação de uma turma do Curso de Matemática, que os professores sempre fazem questão de dizer que poucos alunos/as serão aprovados, porque as suas disciplinas são muito difíceis. Outro registro que fizemos trata da percepção que as/os discentes



dessa turma têm acerca da forma como esses professores ministram as suas aulas, conforme as suas expressões, mecânica e destes assumirem uma posição de rebaixamento de outras disciplinas e outras práticas docentes mais humanizadas, consideradas por esses, coisas de disciplinas pedagógicas.

Teixeira (2012) discute a falta de contextualização dos conteúdos matemáticos ensinados na escola. A distância entre as experiências cotidianas com a matemática e o seu ensino escolar favorece o desinteresse em relação a esses conteúdos curriculares. Nesse descompasso é possível que o/a aluno/a demonstre algum tipo de ansiedade não sendo diferente nos cursos universitários presumimos.

Outro aspecto captado em nossas observações e discussões sobre as teorias da aprendizagem e aprofundadamente sobre as dificuldades de aprender matemática, particularmente no ensino superior, foi a descrição que alunos/as fazem sobre as professoras de disciplinas matemáticas, duas nessa turma, retratadas como mais calmas no ensinar, porém extremamente exigentes. Inferimos que a exigência de que falam esses alunos/as incluem essas professoras em uma nova categoria, a de mulheres professoras do Curso de Matemática exigentes ou sejam, para ser professora de matemática do curso sendo mulher e garantir o nível do ensino, precisa que lhe seja atestado um diferencial, então exigente pode significar entre outras qualificações: ser competente, durona, características masculinas nesse campo.

Sobre isso Vieira (2015) comenta que o ser humano, homem ou mulher aprende diferente e assim, também, se constrói, o mesmo ocorrendo com as/os docentes. Não se deve inferir apenas por essas características, inabilidades femininas. Não há porque professoras/es ensinar senão para que alunas/os aprendam, pois não é papel docente minar possibilidades, mas propagá-las, inclusive no que tange ao combate das desigualdades de gênero no ensino da matemática.

METODOLOGIA

Souza (2005) defende que, em nossa sociedade ocidental, a matemática é considerada uma disciplina com fortes barreiras à entrada de mulheres. Isso se deve, segundo a autora, à consideração de que a mulher seria incapaz de obter um conhecimento matemático razoável porque as mulheres, historicamente, têm tido maior dificuldade de acesso à matemática, a matemática tem sido definida como uma área masculina e o desempenho em matemática são inferiores em mulheres quando



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

comparadas aos homens. Em seus estudos, a autora diz que as diferenças parecem ocorrer muito mais em função das condições históricas que direcionam ao homem um poder social maior que às mulheres.

Essas nossas considerações agregam-se nessa proposta aclarando a importância de ouvirmos de nossos/as alunos/as suas crenças em relação à matemática, sabermos a relevância que as suas experiências escolares assumem na formação docente. Assim, lançamos aos alunos/as em formação, na Licenciatura em Matemática e em Pedagogia reflexões sobre a relação de gênero e o ensino de Matemática. Indagamos sobre crenças vencidas de que a matemática é mais facilmente aprendida por homens do que por mulheres. É importante extirpar esses malefícios transmitidos por várias gerações, transmitidos através da relação pedagógica. Propusemos a realização de rodas de conversas, regidas pela harmonia do aprender ao falar e ao ouvir.

Nossa proposta de investigação apoiou-se na abordagem qualitativa do tipo exploratória e consistiu na realização de rodas de conversas com alunos de duas turmas de graduação da Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. A primeira foi uma turma de graduandos Curso de Pedagogia, alunos da disciplina Didática da Matemática; a segunda foi uma turma do Curso de Matemática, alunos da disciplina Psicologia da Educação. Em seus espaços e contextos formativos específicos, os/as alunos/as foram acolhidos/as e motivados a falar sobre suas crenças e percepções sobre o conhecimento matemático.

Elegemos a roda de conversa como técnica de coleta de dados, porque ela permite a interação entre as pesquisadoras e os/as participantes da pesquisa, numa conversação como o próprio nome sugere. Isso não significa que se trata de um processo diretivo e fechado em que se alternam perguntas e respostas, mas uma discussão focada em tópicos específicos na qual os participantes são incentivados/as a emitirem opiniões sobre o tema de interesse (IERVOLINO; PELICIONI, 2001).

Na roda de conversa, as pessoas falam, opinam, expressam suas opiniões sobre determinada temática, sem a preocupação com o estabelecimento de um consenso, podendo as opiniões convergir ou divergirem, provocando o debate e a polêmica. Entendemos que essas informações têm caráter qualitativo. Por sua possibilidade de interação entre participantes, a técnica da Roda de Conversa assume as mesmas características da técnica do grupo focal que é definida por Gaskel (2002, p. 79), como: [...] uma “esfera pública ideal”, já que se trata de “um debate aberto e acessível a todos [cujos] assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de status entre os



participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional”.

Essa definição não só dimensiona as possibilidades interativas da Roda de Conversa como expressa uma característica de criar um espaço de diálogo e de escuta das diferentes “vozes” que ali se manifestam, constituindo-se num instrumento de compreensão de processos de construção de uma dada realidade por um grupo específico. Como reforça Gatti (2005, p.11), essa técnica

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

Por sua característica interacional, essa técnica de pesquisa exige cuidados metodológicos que não devem ser desconsiderados pelo pesquisador, como alerta Gatti (2005), citando a preocupação em manter o foco no assunto em pauta, há a necessidade de conservação de um clima aberto às discussões, o estabelecimento de um clima de confiança para que os participantes se sintam à vontade para expressarem ativamente suas opiniões.

Gatti (2005) discorre que esses procedimentos possibilitam reunir informações e opiniões sobre um tópico em particular, com certo detalhamento e profundidade, não havendo necessidade de preparação prévia dos participantes quanto ao assunto, pois o que se quer é levantar aspectos da questão em pauta considerados relevantes, social ou individualmente, ou fazer emergir questões inéditas sobre o tópico particular, em função das trocas efetuadas.

ENTRANDO NA RODA DO E APRESENTANDO RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação das atitudes em relação à Matemática por um indivíduo depende também das crenças que esse sujeito/a desenvolve durante sua vida escolar, seja por meio de sua experiência, seja por meio da transmissão de crenças por outros/as que convivam com ele/a e que de alguma forma representem um papel de “autoridade”, como os pais, mães e professores/as.

Em consonância com os propósitos dessa investigação, pedimos aos alunos/as que falassem sobre suas experiências escolares com a Matemática desde a educação infantil ao ensino superior.



Na roda de conversa com os/as graduandos/as do Curso de Pedagogia, direcionamos questionamentos sobre as vivências, as repercussões em suas vidas, e os relatos nos mostraram que a maioria dos/as discentes tiveram experiências negativas com a Matemática ao longo da vida escolar. As jovens falaram mais, foram mais minuciosas, revelaram mais problemas, demonstraram aversão ao conhecimento matemático, exemplificaram práticas perversas de professores/as que amedrontaram, podaram e coagiram.

Nossa aproximação na interlocução foi cautelosa, porém, é imprescindível abordar que os conflitos externados na roda de conversas precisavam ser contados. Moças e rapazes fizeram depoimentos parecidos, tiveram professores/as que são tomados como referência negativa, mas também exemplificaram situações positivas. Contudo, os rapazes não revelam suas crenças com as mesmas especificidades que as moças. Eles não proclamam a mesma insegurança que elas no que diz respeito à aprendizagem dos conhecimentos matemáticos, apesar de ser uma disciplina preterida em relação às outras.

Assim como foi realizada no Curso de Pedagogia propusemos no Curso de Matemática, uma roda de conversa como mecanismo de produção de dados e utilizamos como norte para a produção de discursos, o dispositivo o bicho da matemática que nos revelou as impressões das/os jovens discentes acerca do ensino e da aprendizagem da matemática no ensino superior. Conforme os depoimentos escutados e analisados, as jovens traziam concepções negativas sobre essa área curricular caracterizando-a como difícil de ser aprendida. Por sua vez, os jovens alunos demonstram que embora suas experiências também tenham sido negativas, a Matemática não se construiu em suas vidas como um “Bicho” tão aterrorizante.

A nossa tentativa de socialização das concepções, visões sobre o ensinar e o aprender matemática, particularmente, na educação superior foi positiva no sentido de essas/es alunas/os puderem exteriorizar alguns conflitos vivenciados ao longo de suas experiências escolares com o ensino de matemática. Mas, por outro lado, não conseguimos aproximá-los considerando a natureza de suas experiências. Relatos e depoimentos parecidos de moças e rapazes não puderam ser tomados como instrumento de aproximação nas interações didático-pedagógicas e muito menos na (reconstrução) das relações de gênero que permeiam o Curso de Pedagogia e de Matemática. Não conseguimos contribuir para a superação de alguns arranjos sexistas e preferências na organização dos seus respectivos grupos de estudos e vimos nisso a necessidade de intervenção no processo de



formação dos docentes formadores/as com o objetivo de possibilitar a reflexão dessas posturas e proporcionar situações didáticas e de convivência que desvelem essas relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas nossas constatações indicam que o fato de homens e mulheres vivenciarem experiências aproximadas em relação ao ensino da Matemática ou possuírem interesses semelhantes em relação à Matemática não significa que tomarão essas particularidades para direcionar estudos e elaborações teórico-práticas durante o desenvolvimento da disciplina, pois permanecerão guiados/as por suas próprias ideologias.

Hipoteticamente podemos afirmar que este fenômeno acontece porque elas/es estão impregnados da forma dicotômica de viver a masculinidade e a feminilidade o que indica que desde muito cedo as/os jovens têm suas identidades de gênero construídas com base em papéis sociais atribuídos a um e a outra. Aparentemente, o comportamento de uns e outras revela a forma como foram socializados bem como as expectativas que a sociedade tem de cada um/a é uma forma de se apropriar do poder e fazê-lo circular.

As relações de gênero são, muitas vezes, silenciadas não percebidas por professoras/es e estudantes. Louro (2003) argumenta que tão importante quanto escutar o que é dito é perceber o que é silenciado. A razão de tal silenciamento também deve ser analisada. Tentar entender os motivos que levam ao silenciamento é fundamental para as discussões de gênero e para a melhora do processo de ensino/aprendizagem.

Os/as jovens demonstraram acanhamentos sutis em relações de gênero que se mostraram imperceptíveis para nossos/as estudantes como fator que influencia no desenvolvimento e no rendimento da aprendizagem. Este silenciamento sobre as relações de gênero indica a naturalização dessas questões no ambiente escolar e conseqüentemente, também, no espaço universitário. Tão naturais que se tornaram quase invisíveis e silenciadas por todas/os. Não perceber como as relações de gênero influenciam no ensino e na aprendizagem da matemática é desperdiçar oportunidades de enriquecimento do processo de formação docente. É deixar de proporcionar melhores condições de aprendizagem.



REFERÊNCIAS

BRITO, M. R. F. Atitudes, ansiedade, afeto e Matemática. **Anais do XIX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**. Águas de Lindóia. 81 – 93, 2002.

BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**. Rio Grande do Sul, Cidade, vol. 21, n. 1, pp. 71-96, 1996.

ECCLES, J. S. & JACOBS, J. E. Social forces shape math attitudes and performance. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 11,367-380, 1986.

FENNEMA, E. Gender and mathematics: What is known and what do I wish was known? **Conferência apresentada no Fifth Annual Forum of the National Institute for Science Education**, 22-23 maio, Detroit, Michigan, 2000.

FRANKENSTEIN, M. **Relearning mathematics**: A different third R-radical math(s), v. 1. Londres: Free Association Books, 1989.

GASKEL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64 – 89.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; NÚÑEZ, J. C.; ALVAREZ, L.; GONZÁLEZ, P., Soler, E.; GONZÁLEZ-UMARIEGA, S., & ROCES, C. Aplicación de la estrategia hipertexto para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la educación secundaria. In: GARCÍA, J. N. (Org.). **Aplicaciones de intervención psicopedagógica** (pp. 215-228). Madri: Pirámide. 2002.

GUARESCHI, N. M. de F.; MEDEIROS, P. F. de.; BRUSCHI, M. E. Psicologia social e estudos culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento. In: GUARESCHI, N. M. de F.; MEDEIROS, P. F. de.; BRUSCHI, M. E. (orgs.). **Psicologia Social nos Estudos Culturais**: Perspectivas e Desafios para uma Nova Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003

HANNA, G. **Reaching gender equity in Mathematics education**. The Educational Forum, 67(3), 204-214. 2003.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista Escola de Enfermagem**. USP, v. 35, n. 2, p.115-21, jun. 2001.

LOOS, H. Cognições e afetos no aprendizado da matemática escolar: Sobre o papel das crenças e da emocionalidade na determinação das atitudes. **Contrapontos**, 7,235-253, 2007.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 2003



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MEYER, D. E.; SANTOS, R. F. R. "Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão". In: MEYER, D. E. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre, Mediação, pp. 5-6, 2004.

MEYER, D. G. "Escola, currículo e diferença: implicações para a docência". In: Barbosa, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo, UNESP, pp. 257-265, 2003.

RAGO, M. "Por uma educação libertária: o gênero na nova escola". In: Barbosa, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo, UNESP, pp. 479-49, 2003.

RIBEIRO, P. R. C. **Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado no Instituto de Ciências Básicas da Saúde). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SILVA, R. A. S. "O ponto fora da curva". In: MEYER, D. E (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre, Mediação, pp. 85-94, 2004.

SOUZA, J. F. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil 2005**. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/SOUZA.pdf>. Acesso em 22 de junho de 2015.

TEIXEIRA, Cristiana Barra, **O ensino de Matemática no 5º ano: o contexto da prática pedagógica em escolas públicas estaduais de Teresina – PI**. 2012. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012. P.

TEIXEIRA, C.B.; VIEIRA, M. D. dos S. As Relações de Gênero e o Ensino de Matemática: Refletindo sobre a Prática Docente. In: COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E DE SEXUALIDADES. XI. 2015, Campina Grande – PB. Anais. Gênero e Sexualidade XI - (2015) - Volume 1, Número 1, ISSN 2177-4781