

O ensino de gênero e a promoção do pensamento crítico

Gender teaching and the promotion of critical thinking

Marilia de Sousa Machado

Universidade Federal da Bahia
mlsousa94@gmail.com

Rosiléia Oliveira de Almeida

Universidade Federal da Bahia
roalmeida@ufba.br

Ayane de Souza Paiva

Universidade Federal do Mato Grosso
ayane.paiva@hotmail.com

Resumo

O presente ensaio apresenta de modo geral reflexões sobre os movimentos feministas no Brasil e sua busca por equidade de direitos, apresentando a crítica feminista à ciência como ferramenta de promoção e desenvolvimento do pensamento crítico e dialógico com a própria ciência. O presente trabalho tem como objetivo promover um diálogo que traga novas abordagens de ensino que possam favorecer a equidade de gênero no ensino, apresentando um olhar crítico aos conteúdos e ao papel das/os professoras/es na formação social das/os alunas/os. Para esse fim, traz um alinhamento com perspectivas teóricas que reconhecem a educação como um instrumento de promoção do pensamento crítico e de equalização social, portanto, de superação da marginalidade, inclusive daquela vinculada a gênero.

Palavras-chave: crítica feminista, gênero, pensamento crítico.

Abstract

The present essay generally presents reflections on the feminist movements in Brazil and their search for equal rights, presenting the feminist critique of science as a tool for the promotion and development of critical and dialogical thinking with science itself. This work aims to promote a dialogue that brings new teaching approaches that can promote gender equity within teaching, presenting a critical look at the contents and the role of teachers in the social formation of students. To this end, it is aligned with theoretical perspectives that recognise education as a tool to promote critical thinking and social equalisation, therefore, to overcome marginality, including that linked to gender.

Key words: feminist critique, gender, critical thinking.

Introdução

As relações de gênero que vivenciamos na sociedade atual foram construídas por meio de ideias

sociais que indicavam o que era adequado para homens e mulheres. Como resultado da imposição desses padrões sociais, tem se tornado cada vez mais evidente uma série de processos discriminatórios realizados contra pessoas que compõem grupos considerados como minorias, como pessoas negras e as mulheres. Ao longo desse processo, essas construções de gênero foram fundamentadas em discursos e práticas das ciências biológicas, relativas à construção científica da diferença dos sexos e diversas hipóteses foram propostas para explicar o orgasmo feminino. Essas propostas traçam explicações adaptacionistas e/ou exaptacionistas que buscam uma funcionalidade para o orgasmo feminino. Porém, ao observamos o histórico do comprometimento da ciência ou dos cientistas com as mais variadas tendências sociais, políticas e até religiosas poderíamos classificar essas ideias como incoerentes e tendenciosas ao colocar homens e mulheres em posições desiguais. Desde os anos 1970, feministas ligadas às disciplinas da história, filosofia, e sociologia da ciência, e/ou às ciências naturais, têm realizado um exame crítico do androcentrismo e do sexismo na prática científica (GONZALEZ 2005). Esses estudos situam-se num campo epistemológico que deixa de lado os esquemas positivistas, materialistas ou totalizantes, construindo assim uma epistemologia para além das existentes.

Podemos pensar numa epistemologia feminista, para além do marxismo e da fenomenologia, como uma forma específica de produção do conhecimento que traz a marca especificamente feminina, tendencialmente libertária, emancipadora. A identidade do homem e da mulher são construídas pelo meio social em que vivem. (RAGO, 1998, p. 6)

Desse modo, ao observamos os estudos sobre ciência e gênero podemos assim dizer que são visivelmente estudos feministas, porém é importante apontar que esses estudos podem aparecer para os mais conservadores como caso de tese e antítese, como sinaliza Sardenberg (2002), como considerando a neutralidade científica, situação em que cientistas não poderiam se comprometer politicamente com uma tendência ou um movimento social. Caracterizar, portanto, uma ciência feminista seria uma impropriedade.

Como pontuado acima, a ideia de neutralidade científica torna-se incoerente ao observarmos o histórico tendencioso da ciência ou dos cientistas. Deste modo, é possível observar que diversas construções no campo da biologia apresentam teorias exaptacionistas e adaptacionistas, com vieses sexistas, que influenciam na aplicação dessas teorias. Como discutem Ruth Bleier (1984) e Anne Fausto-Sterling (1992), nos enviesamentos sexistas pode ser encontrado conhecimento biológico produzido de acordo com a ciência biológica de melhores práticas contemporâneas ou padrões epistêmicos aceitos.

Nos discursos biológicos podemos encontrar abordagens adaptacionistas, que apontam uma característica para um órgão produzida pela seleção natural para sua função atual, ou falas exaptacionistas, segundo as quais uma característica realiza uma função atual que não foi produzida pela seleção natural, sendo um exemplo a forma geral das penas, que surgiu como uma adaptação para a função de isolamento térmico e depois foi cooptada pela exaptação para o voo.

De outro modo, podemos encontrar nos discursos das teorias biológicas o viés sexista que usa o conhecimento biológico para legitimar o seu argumento, classificando a mulher enquanto ser menor que não está em equidade cognitiva e/ou sexual com o homem. Edward H. Clarke (1874) afirma que o estudo intensivo prejudicaria fisicamente as mulheres, desviando energia de seu útero para seu cérebro.

Nesse contexto, o homem é considerado superior por motivos de força e virilidade. Assim, as epistemologias feministas tentam identificar esses discursos, revisando explicações biológicas

que sustentam essas teorias. Além disso, há uma rejeição, pela teoria feminista biológica, ao argumento de que existem duas esferas de explicação de gênero, uma masculina e outra feminina, e que elas estão divididas por um abismo, sem a possibilidade de articulação entre elas. Dessa forma, reforça-se a ideia de desigualdade entre os sexos e que a experiência de um sexo tem pouco ou nada a ver com o outro. Assim, as epistemologias feministas servem para reconhecer valores de gêneros que antes eram excluídos da discussão biológica. Essa questão é discutida por Carla Fehr (2011), que afirma que a análise feminista é frequentemente realizada como um controle para testar a influência de valores não reconhecida no gênero à produção de conhecimento, de reivindicações de conhecimento existentes e nas escolhas de projetos de investigação. Estes valores de gênero podem incluir o sexismo (desvalorização, em práticas principalmente direcionadas às mulheres, com base em estereótipos tradicionais de papéis de gênero) e androcentrismo (foco em homens e negligência ou exclusão de mulheres).

Diante disso, as epistemologias feministas visam reivindicar valores de gênero expostos com vieses sexistas. Ao analisarmos as teorias biológicas, observamos que, em sua maior parte, são direcionadas por padrões adaptacionistas e exaptacionistas, teorias essas enviesadas pela reprodução do sexismo. Desse modo, essa perspectiva pragmática empreendida pelas epistemologias feministas proporciona análise nítida sobre os padrões sexistas que delimitam o espaço da mulher na sociedade, em que sua única “utilidade” seria a reprodução. Isso se torna um fator crucial para a elucidação de muitos discursos que foram construídos socialmente, possibilitando um meio de comparar e igualar o sexo biológico às adequações sexuais atribuídas às mulheres e aos homens.

Com isso o maior projeto nas ciências e na academia/escolas é “produzir e disseminar saberes que não sejam apenas sobre ou por mulheres, mas também de relevância para as mulheres e suas (nossas) lutas” (OAKLEY, 1998, p 137). Diante do exposto, o presente ensaio tem como objetivo promover um diálogo que traga novas abordagens de ensino que possam favorecer a equidade de gênero no ensino, apresentando um olhar crítico aos conteúdos e ao papel das/os professoras/es na formação social de alunas/os.

Movimentos feministas

A trajetória dos movimentos feministas pela igualdade de direitos e respeito é longa, porém, na atualidade, essa questão está em foco devido às manifestações e ao livre acesso às redes sociais, que contribuem para a sua divulgação. Para além dessas lutas que são travadas por mulheres que estão à frente dos movimentos, existem milhares de meninas que já sentem, de forma ostensiva, o poder da opressão machista desde muito pequenas. Aqui evidenciamos, então, a importância das discussões de gênero no ambiente escolar. Assim, como afirma Scott (1995), ao abordarmos o gênero como categoria de investigação, podemos recusar os lugares definidos para as dicotomias entre masculino e feminino, além de reconstruir os significados dos corpos, dos desejos e dos prazeres.

Muito maior que a fala “meninas vestem rosa e meninos vestem azul”, existe em nossa sociedade um padrão de comportamento definido e estabelecido pelos padrões sociais que acompanhará o indivíduo por toda a sua vida. Ao observamos o nosso contexto, conseguimos constatar que estamos em uma sociedade em que os que vestem “azul” apresentam dominação sobre as que vestem “rosa”. Desde muito novas as pessoas são direcionadas a comportamentos que são considerados ideais para seu gênero (de nascimento). O tratamento entre meninos e meninas é tão diferenciado e tão naturalizado que, por diversas vezes, passa despercebido, inclusive nos espaços de ensino, já que estes costumam ainda reproduzir o que a sociedade faz.

A educação no Brasil ficou, por muito tempo, presa ao modelo eurocêntrico/patriarcal/masculinista dos conteúdos escolares, conteúdos esses que são unidirecionais e, desde modo, totalitários. Boaventura Santos (2018, p. 25) aponta que um “pensamento crítico eurocêntrico” demasiadamente resiliente esconde seu caráter, a um só tempo, opressor e dominante. Ao encararmos o contexto educacional, mesmo com a multiplicidade de temas e abordagens que foram inseridos ao longo dos anos, constatamos que ele ainda não conseguiu estimular a alteridade curricular e mudar uma cultura escolar na qual os discursos alterizantes de gênero aparecem em quase todo o contexto educacional.

É importante ressaltar que o sexo é uma construção social, sendo produzido a partir de uma ideia de discriminação nas esferas social e biológica. Para a biologia existem machos e fêmeas, porém socialmente essas posições de macho e fêmea assumem as categorias homem e mulher, as quais perpassam por um contexto histórico social que os diferenciam dentro do seu meio sociocultural.

Na esfera educacional temos fortes influências do contexto social em que se generaliza que “todo homem é” e “toda mulher é”, sendo que é nítida a presença dos conceitos pré-concebidos por nós mesmas/os. Pré-conceitos esses que são frutos de uma construção histórica dos papéis sociais preestabelecidos. Deparamo-nos com situações desse tipo desde os espaços de ensino voltados à primeira infância em diferentes situações. Consideramos que, se quisermos construir uma educação dentro da igualdade entre os gêneros, precisamos começar pelas/os educadoras/es, em que adotem práticas de ensino que validem a existência da mulher no meio social. Assim, essa mudança pode ser feita por meio da desconstrução histórica e a reconstrução daquilo que entendemos por gênero.

Movimentos feministas e o currículo escolar

O ensino de gênero na cultura escolar brasileira deve ser pensado a partir dos campos de representação e produção de igualdade entre homens e mulheres. A Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Art. 3º, define, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção “do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Já o Art. 5º traz a conhecida afirmação de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e afirma expressamente a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional. (BRASIL, 1988).

Esses preceitos foram reproduzidos e ampliados na Lei 9394/1996 de Diretrizes e Bases Educacionais, em seu Art. 3º, que informa os princípios que devem basear o ensino, sendo eles: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (BRASIL, 1996).

Desse modo, a escola caracteriza-se como um espaço democrático que deve abrir oportunidades para discussão de questões sociais e possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico. É também um ambiente de sociabilidade entre as pessoas, o que acarreta a ampliação das relações socioculturais, incluindo as de gênero. Podemos afirmar que a escola é um importante espaço de construção de valores e atitudes, assim é importante que abrace uma ótica que possibilite um olhar mais crítico e reflexivo sobre as identidades de gênero. Louro (1997, p. 57) destaca:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização.

Dessa forma, é importante ressaltar o papel e o compromisso da escola para a desmistificação das diferenças e preconceitos em relação ao gênero.

Para Maria Heilborn (2002, p. 76), a crítica feminista dos anos 1970 foi importante para a constituição conceitual de gênero, que foi concebido como “a construção social do sexo e foi produzido com a ideia de discriminar o nível anatomo-fisiológico da esfera social/cultural. Em outras palavras, essa categoria analítica visa, sobretudo, distinguir a dimensão biológica da social” (HEILBORN, 2002, p. 76). Dessa forma, a autora indica que a espécie humana possui indivíduos machos e fêmeas, mas que a qualidade de ser homem e ser mulher vai ser diferenciada pelo contexto sociocultural no qual o indivíduo se insere.

Em meados do século XX, no Brasil, logo após o fim da segunda guerra mundial, com a crescente onda do movimento feminista, diversas pautas estavam em debates, dentre elas a que ganhava destaque era a que discutia sobre as desigualdades entre homens e mulheres. Essas discussões tomavam as ruas e os mais altos níveis dos movimentos sociais. Como consequência, chegaram ao contexto escolar. No entanto, a temática viria a ser debatida teoricamente somente depois da Constituição de 1988, por ela ter incitado discussões sobre igualdade de gênero na sociedade brasileira e, conseqüentemente, no contexto escolar.

Na metade dos anos de 1990, no processo de reformas educacionais, o governo brasileiro produziu um documento, conhecido como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram concebidos como resposta a grande parte dos problemas educacionais no Brasil, tendo em vista a inserção na Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as questões étnico-raciais, o meio ambiente, a educação sexual e as questões de gênero, esquecidas desde os projetos dos anos 1970 (CÉSAR, 2004). Assim, a educação brasileira começou a trabalhar com temas transversais e instituiu a educação sexual como um dos temas a serem trabalhados nos espaços escolares.

É importante ressaltar que qualquer movimento teórico é também movimento político. Ao falarmos de gênero e sexualidade é importante refletirmos sobre as implicações políticas que esses temas carregam, pensar que os indivíduos são influenciados pelo meio e que a existência é política.

O modo de se ver na sociedade é também político, sendo o meio social demarcador de relações de poder entre homens e mulheres heterossexuais. Judith Butler (1999) analisou as relações de poder entre homens e mulheres e entre homossexualidade e heterossexualidade, demonstrando a construção do dispositivo da sexualidade como marcado pela norma heterossexual.

Se pontuamos o lugar das discussões sobre gênero e sexualidade nas instituições escolares, faz-se importante demarcar os temas que as cercam. As mais recentes pesquisas demonstram a

necessidade de uma formação específica, tendo em vista a diversidade sexual presente no âmbito escolar. Alunas/os e professoras/es gays, lésbicas, bissexuais e transexuais compõem a diversidade contemporânea da instituição escolar; entretanto, para esta instituição que nasceu e se mantém disciplinar e normatizadora, algo considerado diferente ou fora da norma, em especial, da norma sexual, mostra ser insuportável, por transbordar os limites do conhecido.

É importante que as perspectivas dos estudos de gênero tragam à memória os projetos de educação sexual dos anos 1970, ressaltando aqueles orientados por um enfoque libertário, segundo abordagens feministas. Ao abordarmos o gênero como categoria de investigação, podemos recusar os lugares definidos para as dicotomias entre masculino e feminino, além de reconstruir os significados dos corpos, dos desejos e dos prazeres (SCOTT, 1995). Desse modo, podemos definir gênero como primeira categoria de análise para reconstrução do lugar e dos significados sociais e culturais.

Partindo do ponto de que a ciência é fruto social, sendo apresentada historicamente como construção do universo masculino heterossexual, é essa mesma ciência que é apresentada nas escolas, o que reforça a dominação de corpos por meio da imagem masculina. Como afirma Leta (2003), a ciência sempre foi vista como uma atividade praticada por homens e os estudos históricos em relação à participação feminina no mundo científico têm mostrado uma quase ausência de registros de produção científica feminina. No entanto, as mulheres sempre estiveram presentes no meio científico, porém invisibilizadas, muitas vezes dando suporte a pesquisadores homens.

Todos esses questionamentos se tornam ainda mais preocupantes quando paramos para pensar na quantidade de indivíduos que têm sido formados nos espaços de ensino, aprendendo os papéis sociais por meio de modelos machistas, os quais têm sido perpetuados por gerações. Assim, há uma urgente necessidade de falarmos sobre igualdade de direitos entre os gêneros, por meio da construção de modelos de ensino em que se tenha incentivo ao respeito às individualidades, com a valorização das mulheres e da sua liberdade de se expressar, da sua identidade, da sua orientação sexual e de suas crenças etc., independente do gênero. Desse modo, conforme a visão machista e excludente for sendo apagada, conseguiremos propagar uma visão de igualdade e liberdade nos planos político e cultural.

Escola, Educação e liberdade do pensamento crítico

Segundo Saviani (2008), as teorias educacionais podem ser organizadas em duas vertentes: 1) as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização; 2) as teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade.

Nesse sentido, é nítido que educação e sociedade estão interligadas, ou seja, não podemos separar o ensino do ser, visto que este é construto social e constrói também conceitos sociais, conceitos esses que são influenciados pelas teorias aprendidas em sala de aula. Nesse processo, assumindo a segunda perspectiva de educação supracitada, consideramos que a construção do pensamento crítico da/o aluna/o é um dos objetivos fundamentais da educação. O pensamento crítico ajudará as/os estudantes na continuação da constituição da sua identidade, entendendo seu passado e quais são as características do presente. Assim a educação tem como papel orientar os indivíduos a emergirem dos processos marginalizadores e, desse modo, induzir a construção de uma sociedade justa e igualitária. A educação, nesse sentido, assim como menciona Saviani (2008, p. 43):

Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto esta ainda existir, devem se intensificar os esforços educativos; quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade. Como se vê, no que respeita às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária.

Quando pensamos os conceitos de liberdade e a história da educação brasileira, observamos a mesma contada pela ótica dos homens. Se pensarmos, como aponta Saviani (2008), que a escola é determinada socialmente, já que a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos, concluímos que a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Assim, é preciso construir uma educação crítica para o diálogo, que leve as/os estudantes a uma identificação de modo que se enxerguem dentro do contexto educacional em sua relação com a realidade social.

Assim, podemos dizer que a promoção do pensamento crítico é compreender o sujeito como um corpo que carrega uma história e conhecimentos, os quais não ficam no portão dos espaços educacionais, sendo levados para dentro. Para Rusbult (2001), o pensamento crítico é a arte de assumir a responsabilidade pela nossa mente. O seu valor é simples: se nós podemos assumir a responsabilidade pela nossa mente, então podemos assumir a responsabilidade pelas nossas vidas. A vida do sujeito deve fazer parte do seu processo de formação, sendo pensada de modo crítico, já que, como afirma Martins (2013), otimizar esse processo, fornecendo-lhe uma direção lógica, é tarefa da educação escolar que pretenda ser desenvolvete. Essa tarefa, por sua vez, deve acompanhar toda a história de formação dos sujeitos, tendo em vista a edificação de estruturas mentais abstrativas à vista das quais o pensamento possa firmar-se como generalização, uma vez que em sua base reside a capacidade cognitiva de descoberta dos vínculos internos entre o particular e o geral e vice-versa (MARTINS 2013).

Pensando a história da educação brasileira, observamos a mesma contada pela ótica dos homens “heróis” pois os livros utilizados estão repletos de homens construindo a história (ciências, matemática etc.). A educação deve então emergir, atravessar as barreiras, compreendendo que a educação, seja ela geral ou científica, deve estabelecer os sujeitos como parte dessa educação para que eles possam se ver como produtores de conceitos e paradigmas sociais libertários.

Ao pensarmos os sujeitos como parte do contexto educacional, precisamos expor que a educação reproduz diversos preconceitos sociais, como discutido nas seções anteriores. Então, é responsabilidade social discutir uma formação transformadora, que desmistifique os lugares sociais que são estabelecidos para determinados grupos a partir de seu gênero. É preciso pensar vias de mudanças, para auxiliar na árdua tarefa de desconstrução de conceitos em que os grupos femininos apareçam em posição de subjugação. Uma possibilidade que consideramos promissora é levar para a sala de aula de ciências e biologia imagens de mulheres que construíram e continuam construindo a história, mulheres essas que servem de referência como grandes mulheres, sejam elas cientistas, heroínas, vilãs, mães e esposas, pois elas contribuem ao longo do curso social a formar o que chamamos hoje de sociedade. É preciso pensar que a história se fez, se faz e continua sendo feita, que ela é viva e se movimenta. Assim, as meninas/mulheres precisam dessa representatividade para que também se reconheçam como parte desse processo. Nesse sentido, assim como Freire, defendemos que

A grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é libertar-se a si e a seus opressores. Estes que oprimem exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder a força da libertação dos oprimidos e nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE, 1983, p. 31).

É importante que essas discussões sobre gênero se façam presentes nos espaços escolares e científicos, não sendo tratados apenas pelo contato com episódios pontuais, pois, na atualidade, são exigidas das/os alunas/os cada vez mais competências, como resolução de problemas, tomada de decisões, reflexão, autonomia e capacidade de pensar e agir criticamente. A comunidade escolar é fundamental para o desenvolvimento dessas capacidades. É importante aqui dizer que a sociedade influencia os espaços de ensino, sendo que essas influências podem seguir duas vertentes: uma reproduzindo paradigmas e outra quebrando e construindo bases para um novo jeito de pensar e novamente moldar a sociedade de modo transformador e libertário, tornando o indivíduo parte principal dos processos de transformações sociais. Para isso é necessário construir uma educação que trave discussões com as/os alunas/os acerca dos seus direitos, rompendo com a reprodução social da desigualdade e a omissão aos abusos com relação às mulheres.

Terminamos este ensaio com a seguinte reflexão freiriana “A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo” (FREIRE, 1992, p. 68).

Agradecimentos e apoios

A primeira autora agradece às milhares de negras e negros que foram escravizados que, mesmo tendo seus sonhos, direitos e liberdades arrancados, não desistiram. É importante lembrar que somos apenas 12,8% da população de graduandos brasileiros, mas, ironicamente constituímos 74% da população carcerária. Agradece também às professoras Rosiléia Oliveira e Ayane Paiva por compartilharem os caminhos e escritas acadêmicas. É importante dizer que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

BLEIER, Ruth. Myths of the biological inferiority of women: na exploration of the sociology of biological research. **University of Michigan Papers in Wom'n's Studies**, n. 2, p. 39–63, 1976.

SANTOS, Boaventura de Sousa, Martins, Bruno Sena (2018), "**Socialismo, democracia e epistemologias do Sul**. Entrevista com Boaventura de Sousa Santos", Revista Crítica de Ciências Sociais, Número especial, 9-54.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, **2017**. 58 p. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam*. IN: LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. Tese de Doutorado. FE – UNICAMP, 2004.

CLARKE, Edward H., 1874. **Sex in Education**, Boston: James R. Osgood and Company

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, v. 17/18, p. 9-79, 2001/2002.

_____. **Myths of gender: biological theories about women and men**. New York: Basic Books, 1992.

FEHR, Carla. **Feminist Philosophy of Biology**. First published Wed Jun 22, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GONZALEZ, V. S. Una introducción a los estudios sobre ciência e género. **Argumentos de razón técnica**, n. 8, 2005.

HEILBORN, Maria. Fronteiras simbólicas: gênero, corpo e sexualidade. **Cadernos Cepia**. Rio de Janeiro, v. 5, p. 73-92, 2002.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 271-284, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 201 2007.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

OAKLEY, Ann. Science, gender, and women's liberation: an argument against postmodernism. **Women's Studies International Forum**, New York, v. 21, n. 2, p. 133-146, 1998.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

RAGO, Margaret. Epistemologia feminista, gênero e história. PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam (Org.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Mulheres, 1998. Disponível em: < http://www.projcnpq.mpbnet.com.br/textos/epistemologia_feminista.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

RUSBULT, Craig. **Critical Thinking in Education and Life**. 2001. Disponível em: <<http://www.asa3.org/ASA/education/think/critical.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SARDENBERG, Cecília M. B. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista? In: COSTA, Ana Alice; SARDENBERG, Cecília M.B. (Org.). **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador: REDOR, 2002. pp.89-120.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)



XIV
ENPEC

Caldas Novas - Goiás

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

