

EVA, MARIA E O SEGUNDO SEXO

desnaturalização das desigualdades de gênero na educação

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva¹

Júlio Alves Caixêta Júnior²

Resumo: O artigo, desenvolvido no contexto da educação e dos estudos de gênero, visa analisar a construção histórica e simbólica da mulher como "outro" na sociedade, em especial no campo educacional, e os impactos dessa construção nas desigualdades de gênero. O objetivo geral é investigar como as relações de poder e a naturalização das desigualdades de gênero na educação foram construídas, com base na teoria feminista, e como a educação pode ser um espaço para a transformação dessa realidade. A pesquisa se justifica pela relevância de entender as origens da subordinação feminina e sua continuidade em práticas educacionais, visando contribuir para o debate acadêmico e social sobre a igualdade de gênero. A metodologia adotada é qualitativa, com pesquisa bibliográfica e análise crítica dos principais teóricos do feminismo e dos estudos de gênero, como Simone de Beauvoir, Judith Butler, Joan Scott e Guacira Louro. O trabalho está dividido em três partes: a construção histórica e simbólica da subalternidade feminina, as relações de poder e a produção discursiva do corpo e do gênero, e a trajetória da educação brasileira rumo à emancipação feminina. Conclui-se que a luta pela igualdade de gênero na educação é essencial para a emancipação feminina e que a transformação social requer a desconstrução dos padrões históricos que ainda limitam a participação plena das mulheres. A pesquisa reafirma a importância da educação como espaço de resistência e transformação, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a igualdade de gênero.

Palavras-chave: Gênero; Educação; Emancipação feminina; Desigualdade de gênero.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2010). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2002). Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, pela Universidade do Estado da Bahia (1997). Graduada em Licenciatura em Ciências 1 Grau (1986) e em Licenciatura Plena em Ciências - Habilitação em Biologia, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1987). Possui experiência na área de ensino de Ciências e Biologia, atuando principalmente nos seguintes campos de pesquisa: gênero, corpo, sexualidade e educação. Desenvolve pesquisas com temas que envolvem, livros didáticos, corpo, gênero, sexualidade e Educação em Ciências. Coordenadora do PPGED/FACED/UFU (atual e no biênio 2017-2019); vice coordenadora do GT 23 - Gênero e Sexualidade da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação nos biênios 2015-2017 e 2017-2019. Professora Associada 4 da Universidade Federal de Uberlândia/Faculdade de Educação. Atua na graduação e é professora do quadro permanente da Pós-Graduação em Educação (PPGED). E-mail: elenita@ufu.br. Instagram: @elenita_pinheiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3140638814052182>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8725-7631>

² Doutorando no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba - UNIUBE (2019). Mediador e Conciliador do Tribunal de Justiça de Minas Gerais - TJ/MG (2017). Especialista em Direito e Processo do Trabalho pela Faculdade de Direito Professor Damásio de Jesus (2014). Especialista em Direito de Família e Sucessões pela Universidade Anhanguera (2013). Especialista em Direito Processual Civil pela Universidade Anhanguera (2012). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM (2010). Coordenador e Preceptor de Prática Real do Núcleo de Prática Jurídica Desembargador Pedro Bernardes - NPJ/CESG (2013 - Atual). Professor de Direito Civil, Processo Civil, Prática Cível e de Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP no Centro de Ensino Superior de São Gotardo/CESG (2013 - Atual). Professor de Prática Cível e Processo Civil no Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM (2024 - Atual). Advogado atuante, sócio proprietário do escritório de advocacia Júlio Júnior Sociedade Individual de Advocacia e Advogados Associados (2011 - Atual). E-mail: prof.juliojunior@gmail.com. Instagram: @juliojunior.adv.prof. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4136600064958259>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3849-1792>.

EVA, MARIA, AND THE SECOND SEX denaturalizing gender inequalities in education

Abstract: This article, developed within the fields of education and gender studies, aims to analyze the historical and symbolic construction of women as the "Other" in society—particularly within the educational sphere—and the impact of this construction on gender inequalities. Drawing on feminist theory, the study investigates how power relations and the naturalization of gender inequalities in education were established, and explores how education can serve as a space for transforming this reality. The research is justified by the importance of understanding the origins of female subordination and its persistence in educational practices, aiming to contribute to academic and social debates on gender equality. A qualitative methodology is employed, involving a literature review and critical analysis of key theorists in feminism and gender studies, such as Simone de Beauvoir, Judith Butler, Joan Scott, and Guacira Louro. The work is divided into three parts: the historical and symbolic construction of female subalternity; power relations and the discursive production of the body and gender; and the trajectory of Brazilian education toward female emancipation. The study concludes that the struggle for gender equality in education is essential for female emancipation and that social transformation requires deconstructing the historical patterns that still limit women's full participation. It reaffirms the importance of education as a space for resistance and transformation, highlighting the need for pedagogical practices that foster inclusion and gender equality.

Keywords: Gender; Education; Women's emancipation; Gender inequality.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho busca demonstrar, de forma sintética, como a ausência de estudos sistematizados e a construção histórica do ser mulher a conduziram a uma condição de invisibilidade social e cultural, articulável com a história do movimento feminista e com a história da educação no Brasil. Os primeiros estudos sobre a mulher datam apenas do século passado, período em que a educação se consolida como fator de emancipação e desenvolvimento humano, e o conhecimento se firma como motor dos avanços tecnológicos contemporâneos. As discussões sobre o papel da mulher na sociedade e sobre o quanto sua formação decorre de um constructo social (BEAUVOIR, 1967) constituem a matriz do pensamento feminista do século XX, que buscava a emancipação social e política feminina, bem como a transformação da mulher em objeto de estudo e sujeito da educação.

A educação das mulheres, ao longo da história, foi sistematicamente relegada a uma posição subalterna. Essa marginalização não ocorreu ao acaso: foi resultado direto de um sistema de pensamento hegemonicamente masculino, no qual os homens, como principais produtores do saber, atribuíram à mulher o lugar do "outro", do "segundo sexo" (BEAUVOIR, 1967). Essa lógica de subalternidade está enraizada em estruturas sociais e simbólicas que naturalizaram a desigualdade de gênero, criando uma representação da

mulher como frágil, emotiva e dependente, características construídas culturalmente para justificar sua exclusão dos espaços de poder e de produção do conhecimento.

Como afirma Pierre Bourdieu (1998, p. 11), essa dominação masculina se reproduz por meio da violência simbólica, internalizada tanto por homens quanto por mulheres, e reforçada por instituições como a família, a escola e a religião. A educação, nesse contexto, desempenhou papel crucial na perpetuação dessas assimetrias, moldando subjetividades femininas conforme um modelo normativo que privilegiava o masculino como medida de todas as coisas.

A dimensão religiosa dessa dominação simbólica pode ser mais bem compreendida à luz do conceito foucaultiano de poder pastoral, retomado por Silva, Parreira e Lissi (2017, p. 87) para analisar as interfaces entre sexualidade, gênero e religião no espaço escolar. As autoras explicam que o cristianismo, ao se consolidar no declínio do Império Romano, não silenciou a sexualidade, mas instaurou novos mecanismos de poder voltados ao controle dos corpos e dos desejos, exercidos por um pastor que "zela pela salvação dos fiéis" e orienta, de modo individualizado e compulsório, a conduta de cada membro do rebanho (FOUCAULT, 2004 apud SILVA; PARREIRA; LISSI, 2017, p. 87). Esse poder pastoral incidiu de modo particular sobre mulheres e crianças, cuja sexualidade passou a ser objeto de vigilância moral contínua, o que ajuda a explicar por que o mito de Eva, a mulher tentadora e insubmissa, e o culto a Maria, a mulher dócil e materna, tornaram-se os dois arquétipos por meio dos quais a instituição religiosa historicamente balizou o comportamento feminino esperado, inclusive no ambiente escolar.

Um exemplo claro da violência simbólica que persiste nas relações de gênero pode ser observado na educação, especialmente no currículo escolar. Durante séculos, a educação formal foi desenhada de maneira a reforçar os papéis tradicionais de gênero, onde meninas eram ensinadas a se comportar de maneira submissa e a se preparar para funções domésticas e afetivas, enquanto meninos eram incentivados a desenvolver habilidades intelectuais e científicas. Esse tratamento desigual se reflete até hoje em práticas pedagógicas, onde, frequentemente, há uma naturalização de que certas áreas do conhecimento são mais "apropriadas" para um gênero do que para o outro.

Por exemplo, a permanência da ideia de que disciplinas como arte e costura devem ser destinadas a meninas, enquanto meninos são direcionados a áreas como matemática, ciências, educação física, exatas e tecnologia, é uma manifestação dessa violência

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

simbólica. Mesmo que isso não seja mais uma regra formal, as expectativas sociais, muitas vezes reforçadas pelos próprios educadores e pela sociedade, ainda perpetuam esses estereótipos. A educação, portanto, não só reproduz essas desigualdades, mas também as legitimiza, ao não questionar profundamente as raízes dessas construções sociais e culturais.

Essa reprodução curricular do binarismo de gênero não é apenas uma percepção difusa: pesquisas empíricas sobre livros didáticos confirmam sua persistência. Ribeiro, Magalhães, Silva e Vilaça (2016), em estudo comparativo sobre coleções de Biologia aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2012) no Brasil e manuais de Ciências Naturais em Portugal, constatam que esses materiais tratam a sexualidade quase exclusivamente sob a ótica do sexo biológico, reafirmando "ideais de normalidade e normalização dos corpos, das sexualidades e dos gêneros" (RIBEIRO et al., 2016, p. 77) e reiterando, no capítulo dedicado ao sistema urogenital, uma visão binária que exclui corpos que rompem com o modelo da divisão sexual. Os livros didáticos, nesse sentido, funcionam como dispositivos, na acepção de Agamben (2009), que capturam e modelam os modos como estudantes e docentes compreendem corpos, gêneros e sexualidades, reforçando, no plano do currículo prescrito, a mesma lógica de naturalização discutida por Beauvoir (1967) e Bourdieu (1998).

Joan Scott (1995, p. 75) também argumenta que o gênero é uma categoria útil de análise histórica justamente porque permite compreender como essas relações de poder foram historicamente construídas e legitimadas. A naturalização da condição feminina como algo dado e imutável, muitas vezes disfarçada sob a aparência de neutralidade científica, contribuiu para que a educação das mulheres fosse orientada mais para o desempenho de papéis domésticos e afetivos do que para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia.

Portanto, ao considerarmos a educação das mulheres sob uma perspectiva crítica e histórica, torna-se evidente que sua posição subalterna foi resultado de construções sociais profundamente enraizadas e que precisam ser desnaturalizadas. A desconstrução dessas normas exige uma revisão das práticas pedagógicas, dos currículos escolares e, sobretudo, dos discursos que ainda hoje tentam relegar as mulheres a papéis secundários na vida pública e intelectual.

O objetivo geral é apresentar breves análises do papel do movimento feminista e do acesso à educação no processo de emancipação e inclusão social e cultural da mulher, por meio de sucinta abordagem teórica, com base em pesquisa bibliográfica, apoiada em Simone de Beauvoir (1967), Joan Scott (1995), Nelson Pilletti (1996), Judith Butler (2003) e Guacira Louro (2014). Como objetivos específicos, buscou-se analisar a construção histórica da figura feminina a partir de discursos religiosos e filosóficos que fundamentaram sua subalternização social, cultural e educacional; investigar a influência das instituições patriarcais, como a Igreja, a família e a escola, na naturalização da inferioridade feminina e na manutenção das desigualdades de gênero; contextualizar o surgimento e os desdobramentos do movimento feminista como resposta política e epistemológica à invisibilidade da mulher nos campos da ciência, da educação e da cultura; contribuir para o debate sobre a importância da abordagem crítica de gênero, sexualidade e diversidade como temas transversais na formação de sujeitos emancipados e conscientes de seus direitos.

Assim, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico, com base em uma abordagem crítico-interpretativa. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa se distingue por seu compromisso com a compreensão dos fenômenos em seus contextos sociais e simbólicos, valorizando os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos históricos às suas experiências. Tal perspectiva se revela especialmente apropriada para investigar construções culturais e relações de poder implicadas nas questões de gênero, educação e sexualidade.

A natureza exploratória da pesquisa reside no fato de que se busca aprofundar o conhecimento acerca da constituição histórica da mulher como sujeito subalternizado, especialmente no campo educacional. Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa é indicado quando o objetivo é proporcionar maior familiaridade com um problema ainda pouco explorado, a fim de torná-lo mais explícito ou construir hipóteses.

Quanto ao procedimento técnico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em obras clássicas e contemporâneas do pensamento feminista e dos estudos de gênero, como Simone de Beauvoir (1967), Joan Scott (1995), Judith Butler (2003), Guacira Louro (2014), Michel Foucault (1977), entre outros. A escolha pela pesquisa bibliográfica se justifica pela possibilidade de identificar, analisar e confrontar conceitos teóricos já consolidados, conforme preconizado por Chizzotti (2006), que destaca o papel

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

desse tipo de pesquisa na sistematização do conhecimento e na revisão crítica da literatura existente sobre determinado tema.

O método de pesquisa adotado foi o analítico-interpretativo, de orientação hermenêutica, por possibilitar a compreensão dos sentidos atribuídos historicamente à figura feminina e sua tradução em práticas e discursos educacionais. Segundo Ricoeur (1978), a hermenêutica consiste na arte de interpretar textos, símbolos e narrativas à luz de seus contextos de produção e recepção, buscando desvelar os sentidos que estruturam a experiência humana. Essa perspectiva mostra-se particularmente adequada ao presente estudo, na medida em que os mitos fundadores (como o de Eva), os discursos teóricos sobre gênero e os documentos normativos da educação brasileira constituem, eles próprios, textos a serem interpretados em sua historicidade.

Nessa direção, Gadamer (1997) sustenta que todo processo interpretativo é mediado pela tradição e pelos horizontes de sentido do intérprete, de modo que compreender um fenômeno social, como o da subalternização histórica da mulher, implica situá-lo dialogicamente entre o passado que o produziu e o presente que o questiona. Assim, buscou-se, por meio da leitura crítica das fontes bibliográficas selecionadas, identificar os sentidos atribuídos à condição feminina ao longo do tempo, bem como as rupturas e permanências desses sentidos nas práticas educacionais contemporâneas, considerando a educação, simultaneamente, como espaço de reprodução e de reelaboração dos discursos de gênero.

2 A CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DA SUBALTERNIDADE FEMININA

Desde o mito da criação cristão, Eva é apresentada como inferior por ter sido criada a partir de Adão, modelo de perfeição feito à imagem e semelhança de Deus. A submissão social e cultural imposta à mulher, fruto do patriarcado, encontrou raízes férteis nesse mito bíblico da primeira pecadora, Eva, que teria induzido Adão ao pecado, ocasionando a expulsão de ambos do paraíso.

Mello e Leite (2000) sustentam que os mitos cristãos foram construídos como tentativa de controlar a “mulher pecadora”, justificando, sob uma perspectiva divina, as razões de sua inferioridade diante do homem e de sua necessária “submissão”. Apoiada nos postulados científicos aristotélicos de “incompletude feminina”, a Igreja Católica

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

estabeleceu, de forma duradoura, um “modelo de cristandade ocidental” que valorizou a figura materna, a mulher procriadora, em constante analogia a Maria, que teria aceito “docilmente” sua missão. No polo oposto, situou-se Eva, cuja criação a partir da costela de Adão assinalaria uma inferioridade intrínseca: a “pecadora” cuja sedução desviou o homem do caminho “correto” e teria extirpado do paraíso o destino de toda a humanidade.

O mito de Eva, como descrito na tradição cristã, apresenta a mulher como a origem do pecado e a responsável pela queda da humanidade. Criada a partir de uma costela de Adão, Eva foi constantemente associada à fragilidade, à tentação e à inferioridade, características que a sociedade patriarcal utilizou para justificar a subordinação feminina ao longo da história. Esse mito, profundamente enraizado em várias culturas e tradições religiosas, ainda reverbera na atualidade, especialmente nas representações culturais e nos discursos que perpetuam a ideia de que as mulheres são, de alguma forma, “naturais” para os papéis de cuidado, submissão e dependência.

Na contemporaneidade, mesmo com os avanços no movimento feminista e nas conquistas dos direitos das mulheres, ainda se observa, em diversos contextos, uma insistência na atribuição de responsabilidades específicas à mulher, muitas vezes baseadas em uma visão arquetípica que remonta a Eva. Em várias esferas, como na família, na política e no mercado de trabalho, as mulheres ainda são, por vezes, vistas como mais adequadas para papéis “emocionais” ou de cuidado, como se isso fosse algo intrínseco à sua natureza. Isso é refletido em discursos que, ainda que não explicitamente, associam mulheres à “fragilidade” e à “emoção”, como se essas características fossem biologicamente determinadas.

Essa persistente associação à “fragilidade” ou à “tentação” não apenas reduz a mulher a um ser secundário, mas também limita sua liberdade de ação e pensamento, criando uma narrativa que ainda hoje é usada para justificar sua exclusão de espaços de poder e tomada de decisão, como as posições de liderança política e econômica. Além disso, essa construção simbólica continua a justificar a violência simbólica e até física contra as mulheres, como se o seu papel na sociedade fosse, por natureza, de subordinação.

Nessa chave de leitura, a mulher foi vista como “origem do mal e da infelicidade, potência noturna, força das sombras, rainha da noite, oposta ao homem diurno da ordem e da razão lúcida”, nas palavras de Perrot (1988, p. 23). Como tal, ficou sujeita à invisibilidade

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

histórica, uma vez que a História foi escrita por homens e para registrar seus feitos, convertendo-os em protagonistas das grandes narrativas que moldaram a civilização.

A invisibilidade do feminino perdurou por séculos, sob domínio do patriarcado e sob a designação de papéis previamente fixados, mãe, esposa, dona do lar, cuidadora da primeira infância. Embora a mulher já ocupasse espaços sociais como fábricas, campos, cozinhas e oficinas de costura, foi apenas após a Revolução Industrial do início do século XIX, com a criação de novos postos de trabalho e, especialmente, com os primeiros movimentos feministas do século XX, que ela ousou pensar para além do lugar delimitado pelos homens. Mesmo nessas novas frentes, via de regra chefiadas por homens, as mulheres foram frequentemente alocadas em atividades de apoio (notadamente vinculadas à educação, saúde e assistência) (PERROT, 1988, p. 28).

Também no século XX, tempo de intensa efervescência social e tecnológica, os primeiros textos legais de direitos humanos foram celebrados. Ainda assim, os direitos mais básicos, como liberdade e educação, foram historicamente negados às mulheres. Antes mesmo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a liberdade de pensamento das mulheres já não era respeitada. A Declaração, somada à segunda fase do movimento feminista (década de 1960), incentivou que mais mulheres lutassem para se afirmarem como sujeitos ativos e pensantes na sociedade.

O preâmbulo da Declaração Universal (1948) afirma que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, decidindo promover o progresso social e melhores condições de vida em liberdade mais ampla.

Os primeiros estudos sobre a mulher remontam ao início do século XX, em diálogo com os movimentos sufragistas (voltados à ampliação do direito de voto), que inauguram a primeira fase do feminismo, marcada pela busca de reconhecimento e de participação social e política. Esses estudos foram impulsionados pela filósofa existencialista Simone de Beauvoir (1967, p. 9), em *O Segundo Sexo: fatos e mitos*, cuja formulação mais conhecida é:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino.

Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo.

Beauvoir (1967, p. 74) desconstrói o conceito de “mulher”, ao argumentar que os homens transformaram as mulheres no “Outro” por meio de uma estereotipização que já fora utilizada por grupos dominantes para estigmatizar grupos subordinados, como nas categorias de identidade, raça, classe e religião. Segundo a autora, essa estereotipização funciona como salvo-conduto para organizar a sociedade em moldes patriarcais, submetendo as mulheres a papéis previamente definidos.

Ao afirmar que a constituição da mulher se dá pela construção social do feminino, Beauvoir rompe paradigmas ao sustentar que o tornar-se mulher decorre de fatores sociais e culturais que superam a biologia e o determinismo do sexo. O conceito contemporâneo de gênero reúne tais representações sociais e culturais, erigidas a partir da diferença biológica entre os sexos. Enquanto o sexo remete ao atributo anatômico, o gênero traduz as noções de “masculino” e “feminino” como fruto do constructo social (BRASIL, 1998).

Beauvoir (1967) “desconstrói o segundo sexo”, reconhecendo à mulher liberdade e agência que não podem ser circunscritas pela genitália ou por uma suposta fragilidade feminina. Ressalta-se que a distinção biológica tem sido reiteradamente mobilizada para justificar a desigualdade social imposta às mulheres: o homem, viril e másculo, criado à semelhança de Deus, seria o parâmetro de perfeição; a mulher, derivada desse homem, seria parte dele e, por isso, submissa, pela força e pela própria origem.

(...) o corpo da mulher é um dos elementos essenciais da situação que ela ocupa neste mundo. Mas não é ele tampouco que basta para a definir. Éle só tem realidade vivida enquanto assumido pela consciência através das ações e no seio de uma sociedade; a biologia não basta para fornecer uma resposta à pergunta que nos preocupa: por que a mulher é o Outro? (Beauvoir, 1967, p. 57)

A compreensão do gênero como construção social, tal como apresentada por Beauvoir, sedimentou conceitos decisivos para o feminismo. Seus desdobramentos, na chamada “segunda onda”, a partir do final dos anos 1960, transportam o debate para além

das preocupações sociais e políticas, adentrando o campo das elaborações teóricas sobre a mulher.

Nesse contexto de ebulição política e social, militantes feministas levaram às universidades questões que mobilizavam o fazer intelectual de estudiosas, docentes e pesquisadoras engajadas. Passou-se a evidenciar, e denunciar, a ausência feminina nas artes, nas letras e nas ciências. A mulher não se tornara objeto de investigação porque não se julgava haver ali interesse de estudo; supostamente, ela nada faria digno de registro. Em contrapartida, tampouco lhe eram assegurados, via de regra, os cuidados mais elementares com a formação intelectual, notadamente quando comparada ao tratamento recebido pelos homens. Trazer a mulher ao foco do debate científico foi uma conquista valiosa do feminismo (LOURO, 2014, p. 19).

Nos dias atuais, observamos que o movimento feminista tem conseguido expandir o debate sobre a mulher para além das questões sociais e políticas, entrando também no campo das ciências e da epistemologia. Contudo, embora a presença da mulher no campo acadêmico tenha se intensificado ao longo do século XX, ela ainda é muitas vezes vista à sombra da produção intelectual masculina, especialmente em áreas dominadas por tradições patriarcais. A forma como as mulheres têm sido historicamente marginalizadas no campo do conhecimento revela a persistência de uma estrutura social que continua a ver a mulher como "outro" ou "secundário". A academia, ainda que em alguns setores mais progressista, não está completamente livre de práticas e discursos que perpetuam a ideia de que a mulher é apenas receptora do saber, e não sua produtora ou criadora.

Esse fenômeno é visível nas dificuldades que as mulheres enfrentam ao tentar se inserir em campos tradicionalmente dominados por homens, como as ciências exatas, a engenharia e as tecnologias. A pesquisa acadêmica, que deveria ser um espaço plural e igualitário, ainda se estrutura em torno de um viés de gênero, onde o trabalho intelectual das mulheres é frequentemente desvalorizado ou subestimado. A revisão das formas de reconhecimento acadêmico, a incorporação de perspectivas de gênero nos métodos e na produção de conhecimento, e o incentivo à participação ativa das mulheres em todas as áreas do saber são passos necessários para a superação dessa marginalização.

Restituir à luz aquela que fora obscurecida por ser o "outro" constituiu objetivo central das estudiosas feministas. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas produziu sua invisibilidade como sujeito, inclusive como sujeito

da Ciência, o que, segundo Louro (1997, 154), marca uma característica política dos estudos feministas: “os desafios da pesquisa feminista são, fundamentalmente, desafios epistemológicos: referem-se a modos de conhecer, implicam discutir quem pode conhecer, que áreas e domínios da vida podem ser objeto de conhecimento e que tipo de perguntas podem ser feitas”.

Essa invisibilização da mulher como sujeito da Ciência ganha contornos ainda mais graves quando articulada à categoria raça. Paiva e Silva (2023) demonstram, a partir da análise de dez coleções de livros didáticos de Biologia aprovadas pelo PNLD 2018, como o apagamento da mulher na produção científica se intensifica quando ela é, também, uma mulher negra. As autoras tomam como caso emblemático a história de Henrietta Lacks, mulher negra cujas células (HeLa) foram coletadas sem consentimento em 1951 e se tornaram base de inúmeras descobertas biomédicas, sem que sua identidade ou o debate ético em torno do caso fossem devidamente reconhecidos pela ciência ou pelo currículo escolar. Segundo as autoras, “a ciência, como constructo humano e envolto em relações desiguais de poder [...] pode ser extremamente violenta” (PAIVA; SILVA, 2023, p. 159), e o silenciamento do caso nos livros didáticos brasileiros evidencia como “o racismo, o patriarcado e o capitalismo” (PAIVA; SILVA, 2023, p. 161) operam conjuntamente na produção e na transmissão do conhecimento científico. Essa leitura interseccional atualiza, para o campo da Biologia e do ensino de Ciências, o diagnóstico de Beauvoir e de Louro sobre a mulher como “outro” da Ciência, evidenciando que raça e gênero se sobrepõem na produção histórica dessa invisibilidade.

Ainda, conforme Louro (1997, 148), a “subversão” dos conteúdos científicos pelos estudos feministas transformou o modo de construção, a agência e os domínios do conhecimento: o feminismo redefine o político, expande seus limites, altera seu sentido e produz mudanças em sua própria natureza.

3 REFLEXÕES SOBRE O CORPO E AS RELAÇÕES DE PODER

Os estudos sobre a mulher desenvolveram-se ao longo do século XX, destacando-se as contribuições de Foucault (1977), Scott (1995) e Butler (2003), entre outros nomes internacionais, e, no Brasil, Louro (2014) permanece referência.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

Para Foucault (1977, p. 72), a sexualidade é um dispositivo socialmente produzido, voltado a organizar e administrar as condutas individuais e coletivas. Dessa produção histórica e cultural decorre a sexualidade como categoria da relação saber-poder. O gênero, assim, torna-se parâmetro para justificar ações vinculadas às relações de poder.

Louro (2014, p. 39), citando Foucault em *Gênero, sexualidade e educação*, expõe a rede de poder que permeia as relações entre mulheres e educação, afirmando que os gêneros se produzem nas e pelas relações de poder. Se não há sujeitos desprovidos de poder e se o exercício do poder se dá entre sujeitos capazes de resistir, a liberdade é condição inerente. Para Foucault (1977, p. 217), “não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta”.

Dessa forma, não são as características sexuais em si, mas a maneira como são representadas e valorizadas, o que se diz e se pensa sobre elas, que constitui, efetivamente, o feminino e o masculino em determinada sociedade e período histórico (LOURO, 2014, p. 22).

As justificativas para desigualdades, portanto, deixam de residir nas diferenças biológicas e passam a ser buscadas nos arranjos sociais e históricos. As identidades estão sempre em construção; não são dadas nem acabadas em momento específico. Não há marco único, nascimento, adolescência, maturidade, no qual a identidade sexual e/ou de gênero se estabeleça de forma definitiva. As identidades são instáveis e passíveis de transformação.

Britzman (1996, p. 74) sustenta que:

Nenhuma identidade sexual — mesmo a mais normativa — é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. (...) Toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada.

Não possuímos identidade fixa e imutável; ao contrário, estamos em constante transformação ao longo da vida (SEVERO, 2013). Scott (2017, p. 86), mobilizando conceitos pós-estruturalistas de Foucault, observa a recorrência de um pensamento dicotômico e polarizado acerca dos gêneros: costuma-se conceber homem e mulher como polos opostos relacionados por uma lógica invariável de dominação e submissão. Para a autora, é indispensável implodir essa lógica.

Essas indicações sobre as relações de poder entre os gêneros podem ser arrematadas por Foucault (1984, 95), ao recusar a imagem de um mundo do discurso cindido entre admitido e excluído, dominante e dominado. Para ele, há multiplicidade de elementos discursivos que entram em diferentes estratégias; o discurso pode ser simultaneamente instrumento e efeito de poder, mas também obstáculo e ponto de resistência, assim como o silêncio pode abrigar o poder e, ainda, afrouxar seus laços.

Se Beauvoir (1967) desconstrói o conceito de mulher e Scott (1995) questiona o binarismo macho-fêmea, Judith Butler (2003) sustenta ser essencial manter um aparato teórico que considere a regulação da sexualidade por meio do policiamento e da censura do gênero, sob a perspectiva heterossexual consolidada pelo patriarcado e pela biologia.

Criadora da teoria queer, Butler (2003, p. 26) amplia os conceitos de gênero para abarcar diferenças diversas, afirmando que a orientação sexual e a identidade sexual ou de gênero resultam do constructo social. Não existem papéis sexuais biologicamente previstos; há formas socialmente variáveis de desempenhar um ou vários papéis.

A autora adverte, contudo, que a noção de gênero como construção pode induzir a um tipo de determinismo cultural:

[...] a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. (...) Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. [...] (BUTLER, 2003, p. 26).

Se a cultura, e não a biologia, se converte em “destino”, as mudanças almejadas não se operam em curto prazo: demandam transformações culturais, efetivadas ao longo do tempo, pela sedimentação de práticas sociais reiteradas que se tornam costume e, depois, cultura. É preciso, portanto, fomentar temas transversais à emancipação feminina enquanto sujeito de direitos, entre eles, a educação.

4 GÊNERO E EDUCAÇÃO

É necessário discutir educação, gênero e sexualidade em suas múltiplas dimensões, para formar sujeitos conscientes de sua incompletude como seres humanos e de sua liberdade na busca de autonomia e inteireza (FREIRE, 1987). Não se pode permitir

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

que estereótipos de gênero e o determinismo do sexo biológico definam papéis sociais que limitem o desenvolvimento pleno de estudantes. Ainda que a sociedade, em grande parte, considere “natural” separar meninos e meninas na escola, nas aulas de educação física, na escolha de brinquedos segundo o sexo, é problemático que tal construção de gêneros se projete sobre a sala de aula e comprometa a educação.

Cabe lembrar que a escola foi concebida, inicialmente, para acolher alguns, e não todos; paulatinamente, foi sendo reivindicada por aqueles a quem havia sido negada. Negar às mulheres o direito à educação, sob a falsa premissa de que “a educação é para todos”, ou conceder-lhe esse direito de forma mitigada, permitindo que meninas recebessem apenas uma formação tida como compatível com seu sexo, perpetuou estereótipos da “mulher ideal” segundo a sociedade do passado. Oferecer às meninas conteúdos como artes, costura e boas maneiras, ao passo que, aos meninos, destinavam-se matemática, oratória e ciências, confirma a conclusão de Beauvoir (1967, p. 9): não se nasce mulher; as mulheres são socialmente construídas.

É indissociável o vínculo entre o movimento feminista, os primeiros estudos de gênero e a problematização da educação, com percursos semelhantes na Europa e nas Américas. As mulheres foram tratadas de modo muito similar, pois a “cartilha” educacional esteve ancorada na leitura de textos sagrados cristãos, reforçando a sacralidade do feminino, mãe, submissa, terna e cuidadora, atributos ainda hoje associados ao que se considera “feminino”.

Na lição de Paulo Freire (1987, p. 20):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Vemos que as mulheres, historicamente marginalizadas e desprovidas de acesso igualitário à educação, são as mais preparadas para compreender as dinâmicas de poder e subordinação que lhes foram impostas. Elas são as que, melhor do que ninguém, conhecem a realidade de uma sociedade que as coloca em posições subalternas, sejam nas esferas políticas, sociais ou educacionais. A opressão que experimentam não é uma

abstração teórica, mas uma vivência cotidiana, sentida de forma visceral e sistemática, o que lhes confere uma visão única sobre as relações de poder.

No entanto, como Freire aponta, a libertação das mulheres não será alcançada por acaso. Ela exige uma práxis, uma ação consciente e transformadora, baseada no conhecimento das condições que as mantêm subjugadas. Esse processo de emancipação passa pelo reconhecimento das estruturas que naturalizam a desigualdade, como as práticas educacionais e os discursos sociais que limitam a formação e a participação das mulheres na sociedade. Portanto, a luta pela igualdade de gênero na educação e na sociedade deve ser entendida como uma construção coletiva, impulsionada pela conscientização e pela ação política das mulheres, que, ao se tornarem protagonistas de seu próprio destino, também redefinem o sentido da educação e da liberdade em uma sociedade mais justa.

Em breves linhas, no Brasil, a educação foi marcada, desde os primórdios, pelo esquecimento do feminino:

- **Ensino Jesuítico:** responsável pelas primeiras instituições escolares brasileiras, masculinas e religiosas, trazidas pela Companhia de Jesus (Padre Manuel da Nóbrega), “braço espiritual da colonização”, voltadas à formação de meninos e jovens brancos de famílias abastadas. As primeiras escolas foram erigidas e controladas em espaço marcadamente masculino, com finalidade de formar o “católico exemplar” (NETO; MACIEL, 2008);
- **Reformas pombalinas (1759):** teoricamente, a mulher foi à escola, mas em instituições separadas. A criação das escolas de primeiras letras, em 15 de outubro de 1827 (Lei Geral), consagrou discriminação explícita: meninas não aprendiam todas as matérias ensinadas aos meninos como geometria, sendo destinadas às “artes do lar” (PRIORE, 1999);
- **Feminização do Magistério:** criação, em 1835, do primeiro curso de Ensino Normal das Américas, em Niterói (RJ), cujo estatuto exigia “boa idoneidade moral” e idade mínima de 18 anos;
- **Reformas da Primeira República (1891):** Reforma Benjamin Constant, “Reforma Rivadávia”, criação dos “grupos escolares”, com classes separadas; posteriormente, Reforma Campos, Reforma Capanema e a primeira LDB (Lei 4.024/61). O país atravessou ainda os “anos de chumbo”

da ditadura militar, com autoritarismo e restrição de liberdades (PILLETTI, 1996).

Nenhuma das reformas educacionais anteriores, no entanto, conseguiu reconhecer a mulher como sujeito pleno a ser educado e formado de maneira igualitária. Essas reformas, embora tivessem avanços importantes em várias áreas, mantiveram, em grande parte, a mulher à margem das transformações mais profundas no campo educacional.

A verdadeira mudança começou a acontecer com a redemocratização do Brasil, em 1988, quando a Constituição Federal consagrou o princípio da isonomia, assegurando direitos iguais a todos, independentemente de sexo, raça ou classe social. Esse momento histórico, aliado ao fortalecimento das discussões sobre a mulher impulsionadas pelo movimento feminista, marcou uma inflexão importante na educação brasileira.

A partir desse contexto, da garantia constitucional do direito à educação, a educação passou a ser oferecida de forma mais igualitária e acessível, com a garantia da gratuidade e a expansão da rede regular de ensino em todo o país, permitindo que um número significativamente maior de mulheres tivesse acesso à educação. Esse processo de inclusão e igualdade não se restringiu apenas ao acesso, mas também ao reconhecimento das mulheres como sujeitos ativos do processo educacional. A mulher, então, deixou de ser vista apenas como objeto da educação e passou a ser reconhecida como protagonista de sua própria formação, com direito a desenvolver todas as suas potencialidades intelectuais, criativas e profissionais.

Assim, os debates teóricos sobre a emancipação do feminino e o papel da mulher na sociedade encontram respaldo e força nesse novo cenário, pois a mulher, ao se tornar também sujeito da educação, conquista uma nova posição, não mais subalterna, mas ativa e transformadora. Essa mudança representa não apenas uma conquista individual, mas um avanço significativo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, onde as mulheres podem, de fato, exercer seu pleno potencial em todas as esferas da vida pública e privada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola reconhece espaços, diferenças e desigualdades e também as produz. Desde a origem, a instituição escolar exerceu função distintiva: separou sujeitos, meninos

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

e meninas, ricos e pobres, brancos e escravos, brancos e indígenas, distinguindo os que nela ingressavam daqueles que não tinham acesso. Internamente, dividiu por mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. É imprescindível iniciar, desde cedo e no interior da escola, a desconstrução de padrões geradores de violência e exclusão e a construção permanente de inclusão para todos.

O presente estudo revelou, ao longo de sua análise, como a construção histórica da mulher, aliada à ausência de estudos sistematizados sobre o tema, a conduziu a uma condição de invisibilidade social e cultural. A partir da reflexão sobre as contribuições do movimento feminista e as interações entre educação e gênero, foi possível entender como as estruturas patriarcais, firmemente estabelecidas ao longo dos séculos, mantiveram a mulher em uma posição subalterna, tanto no campo educacional quanto na sociedade como um todo.

A educação, inicialmente concebida como um meio para a emancipação e o desenvolvimento humano, foi, por muito tempo, um espaço onde a mulher foi silenciada e relegada a papéis secundários, considerados compatíveis com sua posição de "outro". A naturalização dessa subordinação foi respaldada por discursos religiosos, filosóficos e científicos que, por meio de uma violência simbólica, consolidaram a mulher como ser inferior e dependente. Como exposto por Pierre Bourdieu e Joan Scott, a construção de um modelo de gênero baseado na desigualdade, longe de ser uma questão natural, foi historicamente legitimada e amplificada por instituições e práticas sociais.

No entanto, como o estudo também evidenciou, foi apenas no século XX, com o avanço do movimento feminista e a ampliação das discussões sobre a mulher e a educação, que a mulher passou a ser reconhecida como sujeito ativo da educação. A redemocratização do Brasil e a consagração do princípio da isonomia na Constituição de 1988, aliados aos avanços das discussões feministas, deram início a uma mudança fundamental, que resultou em uma educação mais igualitária, acessível e inclusiva.

A reflexão sobre a emancipação feminina e a conquista do direito à educação deve ser compreendida dentro de um processo dinâmico e contínuo de transformação social e cultural. Como destaca Paulo Freire (1987), a libertação não ocorre por acaso, mas através de uma práxis de resistência e conscientização. A mulher, ao se tornar protagonista de sua própria formação educacional, não só altera sua posição histórica subalterna, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, onde as mulheres

possam desenvolver suas potencialidades sem as limitações impostas por normas de gênero preconceituosas.

Portanto, a educação, enquanto espaço de produção de conhecimento e transformação social, precisa continuar sendo um campo de luta pela igualdade de gênero. Para tanto, é fundamental que as práticas pedagógicas, os currículos e os discursos sociais sejam revistos, de modo a promover uma educação que reconheça as mulheres como sujeitos plenos de direitos e capazes de contribuir ativamente para todas as esferas da vida social. Esse é o caminho para garantir não apenas a emancipação das mulheres, mas também a construção de uma sociedade mais equitativa, onde as desigualdades de gênero sejam efetivamente superadas.

Assim, ao refletirmos sobre o percurso histórico da mulher e sua inserção na educação, percebemos que os avanços conquistados são apenas o início de um processo mais amplo de transformação social. É necessário continuar a lutar por uma educação que promova a liberdade, a autonomia e o reconhecimento das mulheres como agentes transformadoras de seu próprio destino e da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, vol. 2. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITZMAN, D. "O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo". **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, jan./jul. 1996. Apud LOURO.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Quem tem medo do gênero?** Tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2024.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas**, Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1997.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MAIA, Antônio C. Sobre a analítica do poder de Foucault. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 7(1-2): 83-103, outubro de 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/kZQ4PCrVpty5fcFp3V4CCtd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 de set. 2025.

MELLO, J. C.; LEITE, E. "Discursos velados: memória e cotidianidade feminina". In: LEMOS, M. T. T. B.; MORAES, N. A. (org.). **Memória, identidade e representações**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000. p. 38-42.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>

PAIVA, Ayane de Souza; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Mulher, raça, ciência e livro didático: leitura feminista interseccional do caso de Henrietta Lacks. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 150-165, jan./jul. 2023.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História — Operários, Mulheres e Prisioneiros**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PILLETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; VILAÇA, Teresa. O ensino de biologia e suas articulações com as questões de corpos, gêneros e sexualidades. **Bio-grafia: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza**, v. 9, n. 16, p. 77-86, jan./jun. 2016.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Disponível em:
<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>

SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. **Gênero e Sexualidade: Grupos de discussão como possibilidade formativa.** Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; PARREIRA, Fátima Lúcia Dezopa; LISSI, Cristian Bianchi. Sexualidade e religião: reflexões que cabem à educação escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade.** Rio Grande: Editora da FURG, 2017. p. 85-102.