



ARTIGOS



Desigualdade De Gênero E Educação: Análise Da Compreensão De Estudantes

Dyeniffer Jessica Bezerra PARISOTO, *Universidade Estadual do Oeste do Paraná*

Aparecida FAVORETO, *Universidade Estadual do Oeste do Paraná*

Resumo: O artigo, por intermédio da compreensão de estudantes, aponta como a desigualdade de gênero e a cultura machista são discutidas e vivenciadas no ambiente escolar. Para tal, foi realizada pesquisa bibliográfica para apreender o processo histórico da educação feminina e também pesquisa de campo com alunos/as do Ensino Médio de Cascavel-PR. Tais temas são estudados em aulas, o que contribui para a conscientização, entretanto, no ambiente escolar, permanecem as diferenças, já que se efetiva uma naturalização, inclusive, da cultura machista. Tal fator explicita a necessidade de repensar a educação para que possa contribuir com a superação da desigualdade de gênero e com a diminuição da cultura machista.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. Desigualdade de Gênero. Cultura machista. Estudantes.



Introdução

Algumas mudanças na legislação brasileira, no decorrer do século XX e início do século XXI¹, foram importantes no sentido de contribuir para a suplantação da cultura machista² e diminuição da desigualdade de gênero. Entretanto, apesar de tais mudanças, muitas mulheres brasileiras ainda têm sofrido diversas formas de violências³, bem como várias ainda continuam sendo inferiorizadas nas relações de trabalho e noutros espaços sociais⁴.

Diante de tal adversidade, não há como não questionar sobre o papel da formação escolar na conscientização e na criação de possibilidades para superar a desigualdade de gênero. A questão toma volume, principalmente, por verificar que a educação escolar no Brasil tem sido apontada como um baluarte para a conscientização dos direitos femininos, como também um fator de construção de igualdade de oportunidades, inclusive para as mulheres, possibilitando que um maior número possa ingressar no mercado de trabalho e participar de diversos espaços sociais⁵.

Dessa forma, utilizaremos o conceito desigualdade de gênero para se referir às desigualdades sociais baseadas no gênero, ou seja, construções sociais e históricas criadas e firmadas nos sexos, as quais foram herdadas da estrutura patriarcal que se desenvolveu há aproximadamente cinco mil anos, em que o homem passou a ter condição de exploração e de dominação sobre as mulheres (SAFFIOTI, 2004). Um dos meios de reprodução da estrutura patriarcal é a cultura machista, que

¹ Em relação às legislações, destaca-se a conquista do direito do voto feminino no Brasil, em 1932, bem como o Combate à Violência Doméstica (Lei Maria da Penha, lei 11.340), em 2006, e a lei de Femicídio (Lei 13.104/2015) (PINSKY e PEDRO, 2018).

² Sobre, consultar: Castañeda (2006).

³ Franco (2019), com base em uma pesquisa realizada pela DataFolha, afirma que, no Brasil, em 2018, 1,6 milhões de mulheres foram espancadas, 37,7% das mulheres sofreram algum tipo de assédio e, dos casos gerais de violência, 42% ocorreram no ambiente doméstico.

⁴ Com base em dados do IBGE (2018), destaca-se que os homens ainda ocupam a maioria (60,9%) dos cargos gerenciais. Também, são as mulheres, mesmo exercendo algum tipo de trabalho remunerado, as principais responsáveis pelo trabalho doméstico e pelo cuidado com as pessoas da casa.

⁵ No Brasil, desde a Proclamação da República, a coeducação, de forma diversa, foi apontada por alguns setores como uma meta para se atingir a igualdade entre os gêneros. A partir da década de 1970, a igualdade entre os gêneros é entendida como diretriz e também houve a inserção dos direitos da mulher no currículo, na medida em que as discussões sobre gênero foram, paulatinamente, tomando relevância, principalmente no Ensino Médio.



se caracteriza por um conjunto de crenças e de valores que, de forma direta e/ou indireta, pontua que o homem é superior perante a mulher.

Verificando a crescente importância atribuída à escola, mas, ao mesmo tempo, observando a permanência da desigualdade de gênero, buscou-se examinar como os/as estudantes do Ensino Médio têm apreendido e vivenciam a desigualdade de gênero no ambiente escolar, de modo a compreender o papel da educação na mudança e/ou na permanência da cultura machista em nossa sociedade.

Para tanto, com base em uma pesquisa bibliográfica, inicialmente, investigaram-se os fundamentos da educação feminina no Brasil, principalmente, no que se refere à relação entre a educação escolar, a cultura machista e o desenvolvimento produtivo capitalista. Ainda, considerando a problemática e os fundamentos históricos, foi formulado um questionário⁶ e aplicado a 145 alunos/as matriculados nos primeiros e segundos anos, período matutino e noturno do Ensino Médio, de cinco colégios estaduais localizados em regiões distintas, no município de Cascavel-PR⁷.

Verificou-se que a temática desigualdade de gênero tem estado presente nas salas de aulas, mas a maioria, principalmente do gênero feminino, apontou ter vivenciado no ambiente escolar situações diversas, que expressam a permanência da desigualdade e da cultura machista. Entre os apontamentos de situações de desigualdade e de prevalência da cultura machista, percebeu-se que as reflexões estudantis permanecem no campo abstrato, não atingindo a vida prática. Essa é uma constatação que impõe a necessidade de repensar as estratégias educativas.

⁶ O questionário continha 28 questões (abertas e de múltiplas escolhas). Aqui, é apresentado um recorte da pesquisa, referente ao ambiente escolar. A pesquisa, em seu todo, foi apresentada na dissertação de mestrado (PARISOTO, 2020), a qual teve seu projeto avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em novembro de 2018 (CAAE: 00871218.4.0000.0107).

⁷ Cascavel fica localizada na região Oeste do Paraná, fundada em 1952. Em 2019, possuía uma população estimada de 328.454 habitantes (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social [IPARDES], 2020). Em relação ao ensino médio, destaca-se que, na época da realização da pesquisa de campo, em 2018, Cascavel tinha, no ensino médio, um total de 12.573 matrículas, sendo, do primeiro ano, um total de 122 turmas estaduais e, do segundo ano, um total de 114 turmas estaduais (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).



A Formação Das Mulheres E A Educação Escolar No Brasil: Mudanças E Permanências Da Desigualdade De Gênero E Da Cultura Machista

No Brasil, os primeiros registros formalizados da educação feminina surgiram no período colonial, quando houve a tentativa de transplantar a cultura europeia para os trópicos. Nesse caso, as filhas das classes sociais mais abastadas foram enviadas para os conventos, para serem educadas nos preceitos católicos, na leitura, na escrita, na música e nas boas maneiras. O objetivo era preparar as mulheres para administrar e realizar as atividades domésticas, de modo a cuidar, educar e entreter seus familiares. As filhas das classes populares, geralmente, eram educadas no interior de suas casas, onde, além dos dogmas religiosos, aprendiam os afazeres domésticos e a obediência ao chefe da família. Outras tantas meninas, mais comumente, as filhas de pessoas escravizadas e de serviçais, desde muito cedo, eram obrigadas a trabalhar nos afazeres domésticos e também na agricultura e/ou na mineração (SAFFIOTI, 2013).

Em 1827, Dom Pedro I estabeleceu legalmente a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, mas o financiamento dessas escolas dependeria de cada província, assim como a necessidade da criação de escolas para meninas ficava a cargo do julgamento do Presidente da província, em Conselho. Nesse sentido, no art. 12º da Constituição de 1827, são estabelecidas algumas distinções entre a educação dos meninos e a das meninas, a saber, a exclusão das noções de geometria do ensino das meninas, enquanto limita a aritmética às suas quatro operações, de modo a servir à economia doméstica. Também, estabelece que as mestras deveriam ser “aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade” (BRASIL, 1827).

Aliás, o magistério, durante muito tempo, foi uma das poucas profissões femininas aceitas. Porém, mais que uma atividade profissional, foi atrelada à função materna de educar as futuras gerações; nesse sentido, o magistério feminino foi desvalorizado e a baixa remuneração foi uma das suas características (SAFFIOTI, 2013). Sobre a questão, Priore (2004)



argumenta que, apesar de a educação escolar e do magistério apontarem ser uma possibilidade de romper com a vida doméstica, o conteúdo ensinado para as meninas limitou-se à vida privada. Assim, no magistério, as distribuições dos cargos e o valor pago às mulheres pelo trabalho eram inferiorizados.

A escola parecia desenvolver um movimento ambíguo: de um lado, promovia uma espécie de ruptura com o ensino desenvolvido no lar, pois de algum modo se colocava como mais capaz ou com maior legitimidade para ministrar os conhecimentos exigidos para a mulher moderna; de outro, promovia através de vários meios, sua ligação com a casa, na medida em que cercava a formação docente de referências à maternidade e ao afeto [...] (PRIORE, 2004, p. 384).

Priore (2004, p. 384) também ressalta que, nas escolas públicas, era reproduzida a mesma hierarquia do espaço doméstico “as mulheres ficavam nas salas de aulas, executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema”.

No mesmo sentido, Saffiotti (2013), ao se referir à educação escolar feminina durante o período imperial, destaca que as mulheres foram excluídas do ensino que propiciava acesso a uma profissão, fosse secundária e/ou superior. Nesse caso, enquanto a educação dos meninos voltava-se ao espaço público e profissional, a formação feminina limitava-se ao espaço privado do lar e da educação infantil, ou seja, espaços nos quais a mulher iria desempenhar o papel social destinado a ela.

A Constituição da República, de 1891, como descreve Saffiotti (2013), estabeleceu, pelo menos formalmente, a laicidade do Estado. Todavia, pela ausência de um plano de ensino nacional e pela insuficiência das escolas normais, houve a criação de um grande número de colégios religiosos pagos. De acordo com Priore (2004, p. 414), os religiosos tinham basicamente um monopólio da educação brasileira, pois 60% das escolas pertenciam à Igreja, as quais estavam vinculadas à educação e à manutenção do modelo “familiar cristão tradicional”.

Nesse processo, mesmo com a possibilidade de a mulher ter acesso aos cursos de formação profissional, em decorrência da manutenção do currículo diferenciado na formação de meninos e de meninas, elas tiveram muitas dificuldades para conseguir uma vaga no ensino superior (GODINHO et al., 2006). Dessa forma, o ensino superior manteve-se predominantemente masculino. Nesse sentido, com base nas estatísticas



educacionais brasileiras de 1931, Saffioti (2013) registra as diferenças de gênero em algumas faculdades, como: em Farmácia (816 homens e 178 mulheres); em Medicina (5.787 homens e 72 mulheres); em Odontologia (680 homens e 71 mulheres).

Em 1945, foi decretada a Lei 8.347, a qual determinava dois tipos de estabelecimentos de ensino secundário: o ginásio e o colégio⁸; assim, no que se refere ao ensino destinado às mulheres, o art. 25 prescrevia:

1. É preferível que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada, sempre que possível, em classes exclusivamente femininas.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher no lar (BRASIL, 1945, s/p.).

Em meados do século XX, o sistema de educação nacional recomenda que a formação feminina continuasse voltada para o lar. Nesse aspecto, apesar da incorporação de algumas mulheres na produção industrial, as diferenças físicas e biológicas ainda continuavam sendo os elementos centrais no direcionamento da educação feminina. Caso alguma mulher, por necessidade econômica e/ou por idealização, ingressasse no mercado de trabalho, deveria se adequar aos espaços sociais que sua suposta condição feminina lhe permitia, bem como, dificilmente, poderia assumir uma posição de destaque e/ou de gerência⁹.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971, dispõe-se a romper com as diferenças na formação escolar destinada aos meninos e às meninas; da mesma forma, estabelece uma equivalência no currículo e, desse modo, busca diminuir as dificuldades femininas de ingressar no ensino superior (PINSKY e PEDRO, 2018).

Na década de 1980, juntamente com o debate sobre o direito à educação equivalente para todos, inicia-se uma discussão sobre como a

⁸ O ginásio (tinha duração de quatro anos) era destinado ao primeiro ciclo, depois do primário (correspondente aos anos finais do ensino fundamental de hoje). O colegial (tinha duração de três anos) era destinado ao segundo ciclo (correspondente ao que seria o Ensino Médio de hoje). Sobre, consultar: Romanelli (1985).

⁹ Sobre a desigualdade de gênero nas relações de trabalho, consultar Parisoto e Favoreto (2022).



educação poderia contribuir para eliminar a violência e a discriminação contra a mulher; ademais, evidencia de que forma poderia se tornar um instrumento para diminuir a desigualdade de gênero. Nesse aspecto, em paralelo aos debates sobre a igualdade de direitos, que antecederiam a aprovação da Constituição Federal de 1988, pela UNICEF (1979) e outros organismos internacionais, uma outra discussão foi realizada sobre a educação, para contribuir com o fim do preconceito, da violência, de maneira a possibilitar a correção das desigualdades entre gêneros e etnias.

Seguindo nessa perspectiva, em 1994, na Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, realizada em Belém do Pará, foram previstas diversas ações, a exemplo dos direitos femininos à educação, que foram elencados como uma possibilidade de modificar os padrões culturais e sociais, os quais mantinham as premissas de inferioridade ou de superioridade dos gêneros, pois, de forma direta ou indireta, legitimavam a violência contra as mulheres (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1994).

Durante a década de 1990 e início do século XXI, diante do crescente desemprego, reestruturação da produção, desenvolvimento tecnológico e da constante violência contra a mulher, negros/as, LGBTs, o debate educacional incorporou diversas temáticas, tais como as questões de gênero, etnias, direitos humanos, além do debate sobre a preservação do meio ambiente. Nesse sentido, em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, os quais incluíram os chamados temas transversais, que deveriam percorrer a formação escolar. No documento, a educação foi apontada como direito de todos e uma possibilidade de garantir a cidadania, a liberdade, a solidariedade, a tolerância e a igualdade de gêneros¹⁰ (BRASIL, 1997).

O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001-2011, entre seus objetivos e metas, aponta a necessidade de eliminar do Ensino Fundamental textos e/ou discursos discriminatórios e/ou que reproduzissem estereótipos sobre o papel da mulher, de negros/as e de

¹⁰ A igualdade gênero é vista nos Parâmetros Curriculares Nacionais sob a ótica binária (homem e mulher) e não tratam da dominação e exploração de um gênero sobre outro, assim, apenas buscam flexibilizar a rigidez e estereótipos dos padrões.



índios/as¹¹. No que diz respeito à formação de docentes, o documento aponta ser necessário incluir, nas diretrizes curriculares, a abordagem dos temas “gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 35).

Em 2001, também foi realizado o primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), o qual apresentou estratégias para a alfabetização de mulheres adultas, bem como indicou a necessidade de aumentar o número de vagas nas creches, para que as mães pudessem ter acesso à educação. Em 2004, no Plano Plurianual 2004-2007, no que se refere aos direitos humanos, foi redigida a ação de Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais, sendo criado, assim, o Programa Brasil Sem Homofobia¹² (NEVES, 2016).

Nesse Programa, eram previstas também Políticas para as Mulheres, apontando a necessidade de implementar Centros de Referência para mulheres em situação de violência, avaliar as Delegacias Especializadas, apoiar estudos e pesquisas sobre gênero, implementar um “sistema de informações sobre a situação da mulher, garantindo o recorte de orientação sexual” (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, 2004, p. 25).

O debate sobre os direitos e proteção das mulheres repercutiu também na educação paranaense, tanto que, em 2010, foram formuladas as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual, as quais apresentavam “um conjunto de reflexões fundamentais que problematizam as verdades consolidadas sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual” (PARANÁ, 2010, p. 19). De modo geral, fundamentadas em uma perspectiva sociológica sobre a questão sexual, as Diretrizes apontavam formas de se trabalhar esse tema nas escolas e a importância dessas discussões.

¹¹ Segundo Machado (2018), as discussões sobre a categoria de gênero iniciaram-se, por meados da década de 1990, com acadêmicas e militantes feministas.

¹² O Brasil Sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais) e de Promoção da Cidadania Homossexual visava promover diversas ações para o fomento aos direitos das pessoas homossexuais e de combate à homofobia (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, 2004). Neves (2016) ressalta que esse programa foi muito criticado por setores conservadores.



No mesmo sentido, em 2015, foi criada uma Lei (18.447/2015), que instituiu a Semana Estadual Maria da Penha nas Escolas estaduais do Paraná, visando realizar reflexões sobre o combate à violência contra a Mulher (PARANÁ, 2015). Além disso, no mesmo ano, foi lançada a Campanha Escola Livre de Violência Contra a Mulher, visando enfrentar as diferentes formas de violência que as mulheres sofrem ao longo da vida, bem como repensar sobre a cultura que, normalmente, as inferioriza (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, s/d).

Entretanto, apesar dos fomentos às discussões, em 2010, ao se iniciar os debates e tramitação do novo Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), entre as polêmicas mais ruidosas, como o próprio Plano diz, houve a retirada das questões de gênero e de orientação sexual, previstas no plano anterior. O Senado, então, alterou o inciso III do art. 2º. Assim, o enunciado apontava a busca pela superação das desigualdades educacionais e promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, foi substituído para promoção da “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 22). A exclusão do termo “gênero”, durante todo o Plano, demonstra o embate político e ideológico, que se evidenciou cada vez mais explícito na sociedade brasileira, principalmente entre os grupos conservadores e os progressistas.

Dentre esses embates sobre o PNE (2014-2024), os grupos conservadores tentaram barrar as discussões sobre gênero e orientação sexual nas escolas, afirmando que tais temas poderiam destruir a família e os papéis sociais pertinentes aos homens e às mulheres na sociedade. Essa foi uma das razões que contribuiu para a criação do Movimento Escola Sem Partido¹³. Entre as muitas idas e vindas na discussão, o Movimento Escola Sem Partido cresceu e passou a pressionar as Assembleias Legislativas Estaduais e Municipais para a criação de projetos semelhantes (MACHADO, 2018).

¹³ Segundo Silveira (2019), o Movimento Escola Sem Partido foi criado em 2004, tendo Miguel Nagib, na época, procurador do Estado de São Paulo, como coordenador. Esse projeto foi agregado com outro Projeto de Lei 7180/2014, que almejava alterar o art. 3º da Lei nº 9.394 (1996), bem como incluir entre os “princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, s/d).



Sendo assim, se, por um lado, o acesso à educação científica foi uma conquista para as mulheres, se elas têm buscado ampliar seus estudos, visando se manter no mercado de trabalho¹⁴, por outro, a chamada neutralidade ideológica¹⁵ constituiu-se pela procura de manter os valores e os padrões da cultura machista. Com base em Machado (2018), pode-se afirmar que, na Educação Básica, houve um recuo na perspectiva de superar a diferença de gêneros e suplantando a cultura machista, enquanto se efetivou um fortalecimento das forças mais conservadoras, contribuindo para manter os dogmas religiosos sobre a mulher, bem como uma concepção heteronormativa e patriarcal de sociedade.

Como exemplo, cabe citar que, em 2015, o Ministério da Educação publicou uma nota técnica 32/2015, referente ao ensino no Paraná, esclarecendo sobre denúncias e intimidações que profissionais da educação e gestores estavam sofrendo, por parte de pais de alunos/as, com o objetivo de impossibilitar os debates relacionados à orientação sexual e gênero no ambiente escolar. No que se refere a essas perspectivas, explicitou-se que a pertinência de se trabalhar gênero e orientação sexual, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, constituía-se em uma reflexão crítica, na autonomia das pessoas e na liberdade do acesso ao conhecimento e informações, tendo como fundamento as diretrizes educacionais nacionais de ensino (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

No que concerne ao ensino superior, de acordo com o Censo de Educação Superior de 2017 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP] E MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC], 2018), as mulheres são a maioria no ingresso no ensino superior, correspondendo a 55,2% do total; concluintes, são 61,1%. Entretanto, a procura pelos cursos ainda tem correlação com os papéis sociais estabelecidos para homens e mulheres na sociedade. Desse modo, as mulheres tendem a frequentar as

¹⁴ Referindo-se ao Brasil, o INEP (2009), sobre Ensino Fundamental, no ano 2007, afirma que 48,51% das matrículas eram de meninas; já no Ensino Médio, sem nos atentarmos para as diferenças raciais e regionais, as mulheres eram 54,7 % do total.

¹⁵ O Projeto de Lei sobre a Escola Sem Partido defendia que a escola deveria priorizar a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, contrapondo-se a uma suposta “doutrinação” ideológica, exercida pelos docentes em sala de aula (SILVEIRA, 2019, p. 16).



graduações relativas às licenciaturas e de cuidados com a saúde; enquanto isso, os homens, normalmente, buscam a áreas de exatas.

Sobre a questão, Barreto (2014, p. 5) pontua que, considerando um aspecto geral, existe uma equidade entre os gêneros no meio educacional; entretanto, quando se analisam os cursos, percebe-se a “permanência de distinções que evocam a tradicional divisão sexual do trabalho”. Seguindo em sua análise, Barreto destaca que os cursos habitualmente destinados às mulheres possuem valores sociais inferiores, repercutindo em remuneração também inferior. Nesse aspecto, com base em Bourdieu (2018), pode-se afirmar que é necessário ter cautela ao se valorizar o acesso à educação pelas mulheres, a fim de não mascarar a desigualdade de gênero nos outros âmbitos. No caso, entre as carreiras possíveis, ainda se mantêm as divisões tradicionais de áreas, sendo que, para as mulheres, cabem as profissões menos prestigiadas e continuam à margem dos cargos de autoridade econômica e política.

A partir das discussões expostas, pode-se afirmar que a educação feminina se constituiu, na história brasileira, permeada por embates políticos e ideológicos sobre o lugar da mulher na sociedade. A temática gênero, ao mesmo tempo em que surge numa perspectiva crítica às desigualdades e almeja a superação da subjugação da mulher à cultura machista, por outro lado, desperta o posicionamento de pessoas e instituições que são contrários a isso. Nesse caso, buscam defender as tradições da família patriarcal e tentam impedir as reformas educacionais, as quais objetivam incluir essa discussão no currículo escolar.

Contudo, segundo Leal e Souza (2014), o papel da escola na formação dessa questão é de suma importância, principalmente no ensino médio, pois é no período da adolescência que o/a estudante está formando suas “convicções, os ideais, as normas éticas, por meio da internalização do que antes lhes era dado como algo puramente externo” (p. 86). No caso, é pelo conhecimento científico das questões sociais que os/as jovens podem desenvolver uma compreensão mais consistente do mundo ao seu redor, construindo uma consciência crítica, de modo a buscar formas de transformação social. Porém, a consciência crítica e ativa não se constitui apenas pela repetição de conteúdos esvaziados de significado, pois é



essencial ir além do conteúdo abstrato, visando integrar a teoria à prática, a começar pelo próprio ambiente escolar.

Nesse sentido, diante da carga histórica e do debate atual que floresce na política, buscou-se verificar como a desigualdade de gênero está sendo compreendida e vivida pelos/as estudantes no ambiente escolar.

Desigualdade De Gênero E Educação Escolar: As Compreensões E Vivências Dos/As Estudantes

A pesquisa foi realizada em cinco colégios públicos do município de Cascavel-PR, sendo selecionados em razão de suas localidades, ou seja, no sentido de abranger as diferentes regiões da cidade. Assim, foi escolhido um colégio da Região Sul, um da Região Norte, outro da Leste, da Oeste e um da Região Central. Em cada colégio, buscou-se realizar a pesquisa em uma turma do primeiro e do segundo ano, tanto no matutino quanto no noturno. Entretanto, em dois colégios, a pesquisa só foi possível em um dos turnos, por conta de disponibilidade de aulas¹⁶. Todos os/as alunos/as foram convidados para participar voluntariamente; havendo o aceite inicial, os menores de idade deveriam trazer o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos/as responsáveis.

Desse modo, uma das pesquisadoras foi em cada colégio aplicar o questionário, sendo cedida uma aula para a realização da pesquisa. Ao todo, participaram 145 estudantes¹⁷, dos quais, 82 (57% do total) identificavam-se enquanto do gênero feminino e 63 (43% do total) do masculino. A maioria (59,31%) tinha de 15 a 16 anos; de 16 a 18 anos, eram 29,65%; de 19 a 20 anos, eram 4,13%; acima de 21 anos eram 4,13% e, com 14 anos, eram somente 1,37% dos participantes.

¹⁶ Em decorrência da pesquisa ter sido realizada em novembro e dezembro, período de avaliações, no colégio da região Leste, foi possível efetivar o estudo somente no período matutino e, na região Oeste, foi possível realizar apenas no período noturno. Alguns estudantes também não puderam participar, visto que eram menores de idade e não trouxeram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelo seu responsável.

¹⁷ Dos cinco colégios pesquisados, de acordo com o Núcleo Regional de Educação de Cascavel (2020), em 2020, havia um total de 1.386 alunos/as matriculados no primeiro e segundo ano. Desse modo, como a pesquisa foi realizada com 145 alunos/as, correspondem a uma média de 10,46% desses/as estudantes. Assim, é necessário ressaltar que a pesquisa foi realizada em 2018; os dados das matrículas são de 2020, logo, é uma porcentagem média.



Para verificar o que e como a desigualdade de gênero era trabalhada no ambiente escolar, em um primeiro momento, buscou-se verificar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, visto que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução nº 2 de 2012, no art. 16, está previsto que:

o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: (...) XV – valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO¹⁸, 2012, p. 7).

Desse modo, nos PPPs do colégio da região Sul (CASCAVEL, 2011) e no da região Leste (CASCAVEL, 2016), não são citadas as questões de gênero. No PPP do colégio da região Oeste (CASCAVEL, 2017), apresenta-se o tema de sexualidade e orientação sexual, não sendo especificado se a discussão trata somente da educação sexual e/ou buscar compreender e trabalhar sobre os fundamentos sociais que envolve as relações de gênero. Já em dois colégios, o da região Central (CASCAVEL, 2013) e, principalmente, da região Norte (CASCAVEL, 2012), citam o debate específico de gênero e diversidade sexual, visando trabalhar essas temáticas de modo crítico, para tentar romper os estereótipos e padrões culturais, como homofóbicos, sexistas e machistas.

Buscando captar como os/as estudantes tinham contato com o conteúdo em sala, no formato de questão aberta, foi perguntado se a desigualdade entre homens e mulheres havia sido trabalhada em sala e em qual ano. Comparando os dois anos, 31,16% do primeiro ano afirmaram que sim; já os do segundo ano, foram 57,35%; que afirmaram não ter sido abordado o tema, foram 49,35% do primeiro ano e 29,41% do segundo ano. Que não responderam a essa questão, foram 16,55% do total. Logo, a maioria respondeu afirmativamente, sendo os/as estudantes do segundo ano que mais responderam positivamente.

Quando questionado em qual matéria havia sido trabalhado o conteúdo, a maioria dos participantes apontou a Sociologia, depois a

¹⁸ Ressalta-se também a nota técnica nº 32/2015, escrita pelo Ministério da Educação, em que são evidenciados diversos documentos que tratam da importância de se discutir sobre gênero e orientação sexual nas escolas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).



Filosofia, a Língua Portuguesa, a História e alguns/as alunos/as, em menor grau, também citaram as matérias de Geografia e Biologia. Então, em todos os colégios, os/as alunos apontaram a sociologia, sendo, portanto, a disciplina que mais vem conseguindo abordar com os/as estudantes sobre a desigualdade entre homens e mulheres.

Contudo, apesar de a maioria apontar positivamente ao fato de terem tido contato com o tema em sala, quando interrogados sobre suas compreensões a respeito do que definiria ser do gênero feminino e do gênero masculino¹⁹, de forma geral, apenas 4,14% deles/as conseguiram pontuar que se trata de uma questão de identidade de gênero, sendo assim, gênero uma construção social e cultural. Por outro lado, a maioria mostrou desconhecimento, limitando-se em definições firmadas nos modelos comportamentais, estereótipos atribuídos a homens e a mulheres, padrões sociais idealizados para ambos os gêneros, e também definições baseadas em explicações biológicas, demonstrando a naturalização que há sobre ser homem ou ser mulher. Por exemplo, no que se refere à questão comportamental, 42% dos/as estudantes afirmaram que a mulher seria delicada, sentimental, carinhosa, frágil, entre outros; enquanto isso, 21,37% registraram que o homem seria grosso, rude, honesto, protetor, entre outros. Sobre a aparência biológica (órgãos genitais, seios, voz, entre outros), 49% citaram as características biológicas das mulheres e 60% referiram-se às dos homens; também, houve quem citasse, como característica feminina, o fato de a mulher ser dona de casa (6,20%) e o homem trabalhador (10,35%).

Para detectar como os/as jovens compreendiam a desigualdade de gênero na escola, foi questionado se as mulheres eram inferiorizadas no ambiente escolar. Nesse caso, deveriam enumerar de 0 a 5, sendo 0 para nulo, portanto, consideravam o ambiente escolar igualitário, e de 1 a 5, conforme o grau de inferiorização feminina, sendo 5 considerado um nível muito elevado de inferiorização nesse ambiente. No geral, em todos os colégios, houve diferença entre as compreensões das alunas com as dos alunos. Entre os alunos, 46% assinalaram existir igualdade, enquanto

¹⁹ Nessa questão, foi pedido para os/as estudantes apontarem três características que, para eles/as, definem homem e três que definem mulher. Assim, as porcentagens não fecham 100%, pois cada aluno/a pontuou mais de uma característica; alguns também pontuaram somente uma.



apenas 24% das meninas apontaram a mesma resposta. As justificativas para tal afirmação, geralmente, referem-se ao pressuposto de que todos são tratados de forma igual (ver figura 1).

Em relação aos outros graus, ou seja, que percebem que a mulher é inferiorizada, classificaram, como sendo um, apenas 9% das meninas e 8% dos meninos, exemplificando tal colocação²⁰:

as meninas ficam humilhando e fazendo brincadeira sem graça com algumas meninas [...] (fem. Norte, 1ºano); olha já vi muitos comentários pra cima das mulheres, mas elas não deixam barato não (fem. Norte, 1ºano); limpeza (fem. Sul, 2ºano); as meninas são tratadas de forma um pouco diferente (masc. Central, 1ºano); na aparência (fem. Central, 2ºano); muitas vezes a professora é desrespeitada pelos alunos por ser mulher (masc. Leste, 1ºano); professores acharem que meninos são os maiores e mais fortes (fem. Sul, 1ºano).

Entre os que indicaram como dois, foram 17% meninas e 19% meninos. Para eles/as:

não tem muito, porque vemos que tem diretoras, pedagogas e professores (fem. Norte, 1ºano); sempre tem alguém que desrespeita (fem. Central, 2ºano); ter certo visual (masc. Central, 1ºano); por ser feia (masc. Central, 1ºano); piadas e assédio (fem. Sul, 1ºano); piadinhas de mau gosto com o corpo (fem. Sul, 1ºano); piadas e em casos raros assédio (masc. Sul, 1ºano); meninas desprezam as meninas (fem. Sul, 2ºano).

Os que apresentaram como três o grau de inferiorização feminina, no ambiente escolar, foram 17% de meninas e 6% de meninos, em decorrência do:

bullying (fem. Norte, 2ºano); garotos as vezes se acham superiores as garotas (fem. Norte, 2ºano); mulheres são discriminadas por serem mulheres, mais fracas etc. (fem. Central, 1ºano); agressivo em palavras (fem. Norte, 1ºano); porque os meninos (talvez até algumas meninas) são escrotos e preconceituosos; não se tem tanto respeito (fem. Sul, 1ºano); atividades domésticas, atendimento secretario (fem. Sul, 1ºano); em brincadeiras com o corpo feminino (fem. Sul, 2ºano).

Dos/as que elencaram como quatro, foram 9% das alunas e 8%, dos alunos, justificando ser:

a mulher sempre deve se portar melhor que o homem e quando uma mulher faz algo a punição é maior do que a dos meninos (fem. Central, 1º ano); é como os amigos, que fazem piadinhas (fem. Central, 1ºano); muitas meninas são vistas como se servissem apenas para satisfazer a vontade sexual (masc. Oeste, 1ºano); objeto sexual, desrespeitada (fem. Sul, 2ºano); muitas professoras são desrespeitadas (masc. Sul, 1ºano); denegrindo as mulheres pelo seus atos (masc. Sul, 2ºano).

²⁰ Nas respostas descritivas, não foram citados todos os exemplos, em decorrência de muitas terem o mesmo sentido.



No que se refere ao grau cinco, isto é, as mulheres são muito inferiorizadas no ambiente escolar, foram 17% das meninas e 3% dos meninos.

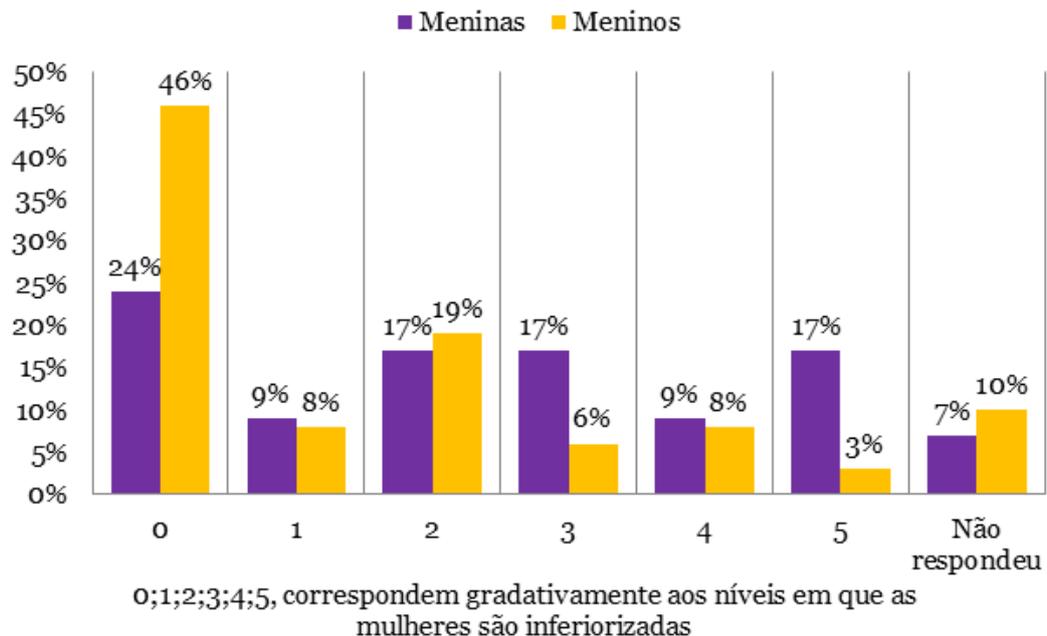
pelas palavras e atitudes machistas (fem. Oeste, 2ºano); piadas sem graça, palavras ofensivas (fem. Norte, 1ºano); pessoas com falta de educação, não te respeitam (fem. Norte, 1ºano); no meu antigo colégio, os meninos não deixavam as meninas jogarem futsal, pois segundo eles, não somos capazes (fem. Central, 1ºano); respeitam mais professores 'homens' do que as professoras 'mulheres' (fem. Central, 1ºano); o homem tem a mente mais poluída (masc. Sul, 2ºano); os meninos se impor e apenas professores (as) tem respeito (masc. Norte, 1ºano); ela erra algo é burra, ela é feia (fem. Sul, 2ºano).

Não responderam 17%, sendo 10% dos alunos e 7% das alunas. No geral, os dados obtidos apontaram que 69%, um número significativo das meninas, assinalaram de 1 a 5, ou seja, percebem algum grau de inferiorização das mulheres no ambiente escolar. Já em relação aos meninos, 44% pontuaram perceber alguma inferiorização. Sobre suas percepções, os/as participantes destacaram que a inferiorização se constituía em vários aspectos, tais como: palavras, tratamentos, “brincadeiras”²¹ entre os/as próprios/as alunos/as, além da forma de respeito para com os/as professores/as. Nesse caso, citaram que as professoras são mais desrespeitadas que os professores.

²¹ Os/as participantes não especificaram exatamente o que seriam “brincadeiras”, nem as conotações presentes nelas.



Figure 1: Inferiorização feminina no ambiente escolar: divisão por gênero



Fonte: elaborado pelas autoras, com base na dissertação de Parisoto (2020).

Foi perguntado aos/as jovens se eles/as percebem algum tratamento diferenciado entre meninos e meninas que consideram reflexo da cultura machista. De modo geral, 47,56% das meninas percebem o tratamento diferenciado, enquanto, entre os meninos, 30,15% assinalaram haver diferenciação. Dos/as que não percebem diferenças no tratamento, a maioria é composta por meninos, ou seja, 47,61% dos meninos responderam não perceber tratamento diferenciado; enquanto, 35,36% das meninas apresentaram essa mesma resposta. Logo, são as meninas que mais percebem o tratamento diferenciado, contudo, quando comparado o total das respostas, os números são quase equivalentes, sendo que 40% dos/as estudantes assinalaram haver diferença no ambiente escolar, e 40,68% afirmaram não haver diferença. Ainda, do total de participantes, 4,13% dos/as estudantes disseram não saber se há tratamento diferenciado; 14,48% não responderam. Cabe ressaltar que, quando questionados se homens e mulheres são tratados do mesmo modo na sociedade, 79,31% dos/as estudantes assinalaram que não são tratados de modos iguais.



Dentre as respostas das/os estudantes, que afirmaram perceber um tratamento diferenciado entre os gêneros, sobressai o apontamento sobre o tratamento dos meninos com as meninas:

Pois algum tempo atrás, os meninos chegavam nos batendo, falando que era na brincadeira, mas muitas vezes machucava (fem. Norte, 1º ano); Eles fazem muitas brincadeiras desnecessárias que acabam ofendendo (fem. Norte, 1º ano); Meninos violarem o espaço feminino, sempre querendo ser líderes quando a vez da escolha é feminina (masc. Norte, 1º ano); [...] o homem quando ficar com um monte é garanhão, e a mulher é vadia (masc. Oeste, 2º ano); Meninos poderem jogar truco e não acontecer nada, e as meninas não poderem e são xingadas por isso (fem. Central, 1º ano); Colegas minhas são xingadas só por ser diferente. Eu sofro bullying por ser gordinha, e só pelo fato de ser gorda, não dão a mínima pra minha opinião (fem. Sul, 2º ano); garotos 'brincando de lutinha com meninas', 'xingando na zueira', etc. (masc. Sul, 2º ano).

Outras explicações referiram-se ao tratamento diferenciado dos/as servidores/as com as meninas e os meninos:

Principalmente quando precisa de ajuda com os livros para carregar, sempre preferem os meninos (fem. Norte, 1º ano); Até mesmo na liberdade que é dada, principalmente quando professor é homem (fem. Oeste, 2º ano); A punição de algo nem sempre é a mesma para os dois, mesmo sendo a mesma infração (fem. Central, 1º ano); As meninas sempre são tratadas de modo diferente (masc. Central, 2º ano); Depende dos âmbitos escolares e dos alunos, mas há muitos casos que o machismo está envolvido (masc. Leste, 1º ano); As zeladoras são todas mulheres e um homem é o que fica andando pela escola olhando os alunos (fem. Sul, 1º ano).

Entre os tratamentos diferenciados, os/as estudantes também citaram as vestimentas. Nesse sentido, um aluno citou que as “Meninas não podem usar shorts” (Oeste, 1º ano). Vários/as estudantes citaram as atividades esportivas, com destaque ao futebol, que, normalmente, é permitido somente aos meninos. Nesse aspecto, uma aluna da região Central (2º ano) comentou: “me incomoda a cultura de homem ter que brincar com bola e mulher com boneca”; outra, da região Leste (2º ano), pontuou que “muitas vezes só por ser mulher, os meninos não deixam jogar bola”; e outra escreveu: “O professor de Educação Física só ensina os jogos para guris” (Sul, 1º ano).

Pelo conjunto das respostas, observa-se que a desigualdade de gênero ainda permanece, mesmo entre os mais jovens e no ambiente escolar. Com base nas explicações tecidas pelos/as participantes, observou-se que a inferiorização feminina e os tratamentos diferenciados são mais percebidos pelas meninas do que pelos meninos. Tal percepção



deve-se ao fato de que elas vivenciam e sofrem as questões de desigualdade, enquanto os meninos, se não tiverem consciência desenvolvida para analisar as relações, não percebem. O tratamento diferenciado também pode ser relacionado aos papéis sociais, culturalmente determinados a cada gênero, principalmente, limitados ao viés biológico. Diante disso, com base em Castañeda (2006), destaca-se que as atividades voltadas aos cuidados, à educação e ao espaço doméstico são, geralmente, atribuídas às meninas; por outro lado, os exercícios voltados aos espaços públicos, como a maioria dos esportes, são direcionados aos meninos. No caso, uma herança da divisão sexual do trabalho, ainda, continua a especificar o que é permitido às meninas e aos meninos, mesmo no ambiente escolar.

A permanência da desigualdade de gênero, observada nos apontamentos dos participantes, inclusive no ambiente escolar, exige mais do que ter acesso ao conteúdo escolar, visto que a maioria pontuou ter estudado a questão. Mas, trata-se também das relações sociais mais amplas. Nesse sentido, cabe ressaltar que as pessoas que frequentam as escolas, os/as estudantes, os/as professores/as, bem como demais funcionários/as, são formados em uma sociedade patriarcal, baseada na desigualdade de gênero e na cultura machista, logo, foram ensinados, desde crianças, a seguir e reproduzir esses valores.

Pode-se afirmar que discussões sobre a desigualdade de gênero permitem a sua desnaturalização, podendo propiciar aos/as alunos/as a compreensão da historicidade das relações. Entretanto, para além do conteúdo trabalhado em sala, a superação exige que os/as alunos/as identifiquem a permanência da cultura machista em suas relações. Para isso, faz-se necessário um projeto coletivo, o qual possa envolver todos os membros da escola, criando um espaço de vivência e também de reflexão crítica, bem como de desnaturalização da cultura machista que permeia essas vivências. Assim, mesmo que sejam limitadas ao interior da escola, tais reflexões, em um caráter processual, talvez possam atingir a vida social. Não se trata de acreditar que a escola possa transformar o mundo, mas que as relações, estabelecidas no seu interior, podem possibilitar avanços ao modo como os/as estudantes têm consciência crítica e



reflexiva sobre a sociedade, como vivenciam e relacionam a teoria com a prática. Conforme Favoreto, Figueiredo e Zanardini (2017, p. 990):

Desta forma, a teoria não é determinante no processo histórico-social, é apenas uma dimensão teleológica. A transformação social é resultante do conjunto de atividades teórico-práticas do homem; entretanto, sempre condicionada à realidade material, a qual existe antes e independente do homem.

Noutros termos, a conscientização não se limita à reprodução de categorias conceituais, mas se relaciona com consciência e intervenção, buscando formas de compreender e interferir na realidade. Para tal, as relações entre os gêneros, independentemente da área, devem ser trabalhadas pelo viés histórico-social, inclusive interrogando-se sobre as razões da manutenção de certos costumes e pensamentos, principalmente os que explicitam diferenças e desigualdades entre os gêneros.

Considerações Finais

No processo histórico da educação feminina, percebe-se que, mesmo que as mulheres tenham mais acesso à educação escolar e à proteção da lei, as ações não foram suficientes para superar a cultura machista e a desigualdade de gênero. Pelas respostas dos/as participantes, verificou-se que, apesar de a escola trabalhar o conteúdo em sala de aula, a desigualdade e a cultura machista ainda permanecem, inclusive no ambiente escolar. Nesse sentido, as alunas foram as que mais apontaram viver e presenciar situações de inferiorização e de tratamento diferenciado em relação às mulheres. Enquanto isso, a percepção dos meninos foi menor.

Pelo conjunto das respostas, observou-se que a reprodução da cultura machista está presente nas relações entre os/as estudantes e nas relações com e entre funcionários/as e professores/as. Também, verificou-se que, apesar deles/as relatarem que a temática foi trabalhada em sala, suas compreensões ainda são superficiais, abstratas e não atingem o questionamento de suas relações e vida prática.

Sobre essa constatação, salienta-se que o desenvolvimento do indivíduo não se constitui de forma isolada, mas depende das relações sociais estabelecidas em seu contexto social. Nesse sentido, já que a sociedade capitalista está baseada na desigualdade, tais diferenças são



naturalizadas e tendem a ser reproduzidas, sobretudo nas relações entre os gêneros, o que mantém a cultura machista.

Desse modo, o conhecimento da realidade pode ser um instrumento que auxilie a superar a desigualdade e a cultura machista, entretanto, não pode limitar-se à repetição de conteúdo sem reflexões de modo crítico sobre a vida prática e concreta dos/as alunos/as. O conhecimento necessita estabelecer relação com a prática, bem como a prática deve ser interpretada pela teoria, a ponto de que os próprios alunos/as consigam perceber, além de identificar a desvalorização e inferiorização das mulheres no seu cotidiano. Sobretudo, como suas próprias vidas estão inseridas nesse tipo de situação e tendo sido construídas com base em um sistema patriarcal, a desigualdade entre os generos não é facilmente apreendida, devendo haver diversas situações de reflexões e de desnaturalização da cultura, buscando formas teóricas e concretas de superação da desigualdade e da inferiorização da mulher.

Em decorrência disso, argumenta-se que uma disciplina isolada não consegue realizar a conscientização e encontrar as possibilidades de superação da desigualdade, pois todos os elementos sociais estabelecem relações e mediações. Desse modo, compreendendo que a educação é unidade no todo, determinada e determinante por diversos elementos, ressalta-se que a escola deve construir um projeto amplo de tratamento e de crítica da desigualdade de gênero, tão arraigada nos costumes sociais. Logo, enfatiza-se a necessidade de que a educação propicie reflexões e vivências que atinjam suas práticas e relações.

Referências

BARRETO, Andreia. A Mulher no Ensino Superior Distribuição e Representatividade. Rio de Janeiro: *Cadernos do GEA*, UERJ, LPP, n.6, jul./dez, 2014. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf>. Acesso em 06 de ago. de 2019.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Edição de Bolso. Editora Record, 2018.



BRASIL. Decreto Lei nº 8.347, de 10 de Dezembro de 1945. *Diário Oficial da União*. 1945. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8347-10-dezembro-1945-416352-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 22 de out. de 2018.

BRASIL. Lei de 15 de Outubro de 1827. *Coleção de Leis do Império do Brasil*. 1827. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em 11 de nov. de 2018.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretária de Educação Fundamental. *Brasília: MEC/SEF*, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 03 de mar. de 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara*, 2014. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>>. Acesso em 03 de mar. de 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *PL 7180/2014*. s/d. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>. Acesso em 10 de mai. de 2018.

CASCAVEL. Colégio Estadual Jardim Interlagos. *Projeto Político Pedagógico*. Cascavel-PR, 2012. Disponível em: <<http://www.cscjardiminterlagos.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/6/480/2870/arquivos/File/PPP16042013.pdf>>. Acesso em 11 de jul. de 2019.

CASCAVEL. Colégio Estadual Mário Quintana. *Projeto Político Pedagógico*. Cascavel-PR, Volume I, 2017. Disponível em: <<http://www.cscmarioquintana.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/6/480/827/arquivos/File/PPP2017.pdf>>. Acesso em 11 de jul. de 2019.

CASCAVEL. Colégio Estadual São Cristóvão. *Projeto Político-Pedagógico*. Cascavel-PR. Volume I, 2016. Disponível em:



<http://www.cscsaocristovao.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/6/480/690/arquivos/File/ppp_2017.pdf>. Acesso em 11 de jul. de 2019.

CASCAVEL. Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira. *Projeto Político Pedagógico*. Cascavel - PR, 2013. Disponível em: <<http://www.csceleodoropereira.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/6/480/320/arquivos/File/PPP.pdf>>. Acesso em 11 de jul. de 2019.

CASCAVEL. Colégio Estadual Padre Pedro Canísio Henz. *Projeto Político Pedagógico*. Cascavel-PR, 2011. Disponível em: <http://www.cscpadrecanisio.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/6/480/2471/arquivos/File/PPP_2012.pdf>. Acesso em 11 de jul. de 2019.

CASTAÑEDA, Marina. *O machismo invisível*. São Paulo: A Girafa Editora. 2006.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. *Brasília: Ministério da Saúde*, 2004. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em 11 de jul. de 2018.

FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Zago Ireni Marilene; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Formação Docente: relação entre alienação e práxis reflexiva. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 980-994, set./dez. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6139903>

FRANCO, Luiza. Violência contra a mulher: novos dados mostram que 'não há lugar seguro no Brasil'. *BBC News Brasil em São Paulo*. 26 de fevereiro de 2019. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47365503>>. Acesso em 07 de jun. de 2020.

GODINHO, Tatau; RISTOFF, Dilvo; FONTES, Ângela; XAVIER, Iara Moraes; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno (Orgs.). *Trajetória da mulher na educação brasileira 1996-2003*. Brasília: INEP, 2006.

IBGE [INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E PESQUISA]. *Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil*. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica. 08 de



junho de 2018. Disponível em:
<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf>. Acesso em 20 de fev. de 2020.

INEP [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS]; MEC [MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO]. *Censo de Educação Superior 2017*. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEEP), INEP e Ministério da Educação. Brasília - DF, setembro de 2018. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>>. Acesso em 07 de jul. de 2018.

INEP. *Mulheres na Educação Básica*. Censo Escolar. 06 de Março de 2009. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-na-educacao-basica/21206>. Acesso em 07 de jul. de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em
<http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2018.zip>. Acesso em 12 de dez. de 2019.

IPARDES [INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL]. *Caderno Estatístico Município de Cascavel*. Julho 2020. Disponível em
<<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85800&btOk=ok>>. Acesso em 03 de nov. de 2019.

LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A vivência da Adolescência pelo Adolescente. In: LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Orgs.). *Adolescência em Foco: Contribuições para a Psicologia e para a Educação*. Maringá: Eduem, 2014.

MACHADO, Maria das Dores Campos Machado. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 2018. Disponível em:



<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/47463/37122>>. Acesso em 20 de jan. de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 010172 de 9 de Janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação*, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em 06 de dez. de 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Nota Técnica nº 32/2015*. CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC. Brasília, 11 de setembro de 2015. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tecnica322015_cgdh.pdf>. Acesso em 08 de dez. de 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução Nº 2, de 30 de Janeiro 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p.20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 03 de jul. de 2019.

NEVES, Amanda Araujo. *Escola Sem Partido e a “Ideologia de Gênero”: neutralidade de ideias ou censura de discussões de gênero e diversidade sexual nos espaços educativos?*. Monografia de conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2016. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/18605/1/2016_AmandaAraujoNeves.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2020.

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO. *Turmas e matrículas no Núcleo Regional de Educação de Cascavel*. 23 de jan. de 2020. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsino.jsf?windowId=154>>. Acesso em 16 de jan. de 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher. Convenção de Belém do Pará. *Comissão Interamericana de Direitos Humanos*. 9 de junho de 1994. Disponível em:



<<http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm>>.
Acesso em 15 de dez. de 2018.

PARANÁ. *Lei 18.447 - 18 de Março de 2015*. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Disponível em: <http://portal.alep.pr.gov.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=48371&tplei=0&tipo=L>. Acesso em 15 de dez. de 2018.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná*. Versão Preliminar. Curitiba - PR. 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf>. Acesso em 15 de dez. de 2018.

PARISOTO, Dyeniffer Jessica Bezerra. *Permanência e mudança da cultura machista: formação social de adolescentes*. 2020. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel PR. Disponível em: <<https://tede.unioeste.br/handle/tede/4853>>. Acesso em 13 de novembro de 2022.

PARISOTO, Dyeniffer Jessica Bezerra; FAVORETO, Aparecida. Trabalho feminino e desigualdade de gênero a partir da percepção de jovens. *Caderno Espaço Feminino*, 35(1), 165–190. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/CEF-v35n1-2022-10>>. Acesso em 13 de novembro de 2022.

PINSKY, Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. *Nova História das Mulheres no Brasil*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

PRIORE, Mary Del. org. *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. Carla Bassanezi coord. de textos. 7. ed. São Paulo: Contexto. 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Editora Vozes: Petrópolis, 8º edição. 1985.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Expressão popular. 2013.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paul: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Gênero e Diversidade Sexual. Dia a Dia Educação.* s/d. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=550>>. Acesso em 23 de fev. de 2019.

SILVEIRA, Danielli Maria Neves da. *Escola “sem” Partido: a pseudo-neutralidade e o viés ultraconservador do movimento.* Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/4462>>. Acesso em 03 de jan. de 2020.

UNICEF. *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres.* Aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 18 de dezembro de 1979. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-eliminacao-de-todas-formas-de-discriminacao-contra-mulheres>>. Acesso em 10 de mai. de 2018.

Gender Inequality and Education: student comprehension analysis

ABSTRACT: This paper, through the students understanding, indicates how gender inequality and male chauvinist culture are discussed and experienced in the school environment. A literature review and a field research with students from Cascavel-PR High School was conducted to understand the historical process of women's education. These themes are studied in classes, which contributes to the awareness, however, in the school environment, the differences remain, since a naturalization of the male chauvinist culture is effective. This factor explains the need to rethink education so that it can contribute to overcoming gender inequality and diminishing male chauvinist culture.

KEYWORDS: History of Education. Gender Inequality. Chauvinist culture. Studentes.

Dyeniffer Jessica Bezerra PARISOTO

Psicóloga graduada pela Universidade Paranaense - UNIPAR (2017), pós-graduação em Psicologia Histórico-Cultural na Universidade Paranaense – UNIPAR (2022) e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2020). Doutoranda em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Higiene Mental e Eugenia (GEPHE). Psicóloga na prefeitura municipal de Cascavel-PR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2636-9231>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9638947112833457>. E-mail: dyenifferparisoto@gmail.com.

Aparecida FAVORETO

Docente Associada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Professora e Pesquisadora no Mestrado e Doutorado em Educação e no Colegiado de Pedagogia da UNIOESTE - Cascavel, PR. Membro e líder do Grupo de Pesquisa História e Historiografia na Educação (UNIOESTE/CNPq). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná; Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá; Graduada em História pela Universidade Estadual de Maringá. ORCID: 0000-0003-3883-5604. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3103506424875004>. E-mail: cidafavoreto20@gmail.com.

Recebido em: 14/01/2021

Aprovado em: 01/12/2022