



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM  
EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**PERMANÊNCIA E MUDANÇA DA CULTURA MACHISTA: FORMAÇÃO SOCIAL  
DE ADOLESCENTES**

**DYENIFFER JESSICA BEZERRA PARISOTO**

CASCADEL - PR

2020



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM  
EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**PERMANÊNCIA E MUDANÇA DA CULTURA MACHISTA: FORMAÇÃO SOCIAL  
DE ADOLESCENTES**

**DYENIFFER JESSICA BEZERRA PARISOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação: linha de pesquisa: História da Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora:  
Prof (ª). Dr (ª). Aparecida Favoreto.

CASCADEL - PR

2020

2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Parisoto, Dyeniffer Jessica Bezerra  
PERMANÊNCIA E MUDANÇA DA CULTURA MACHISTA : FORMAÇÃO  
SOCIAL DE ADOLESCENTES / Dyeniffer Jessica Bezerra  
Parisoto; orientador(a), Aparecida Favoreto, 2020.  
255 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Cultura Machista. 2. Desigualdade de Gênero. 3. Educação. 4. Adolescente. I. Favoreto, Aparecida. II. Título.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**Campus de Cascavel** CNPJ 78680337/0002-65  
 Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110  
 Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



## DYENIFFER JESSICA BEZERRA PARISOTO

PERMANÊNCIA E MUDANÇA DA CULTURA MACHISTA: formação social de adolescentes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa História da Educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

  
 Orientador(a) - Aparecida Favoreto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal  
 Universidade Estadual de Maringá (UEM)

  
 Alexandre Felipe Fiúza

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Andréa Cristina Martelli

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 18 de março de 2020

## Agradecimentos

É de suma importância deixar meu agradecimento, principalmente, a todas as mulheres, que lutaram para que hoje tivéssemos direito à educação, sendo somente assim possível que muitas, como eu, sejam e estejam se tornando pesquisadoras. Assim como agradeço, também, aos movimentos sociais, grupos e partidos, que também lutam por educação pública e de qualidade, tornando mais acessível o acesso ao conhecimento científico.

Agradeço, sobretudo, à minha professora orientadora, Dra. Aparecida Favoreto, que aceitou o trabalho árduo de fazer uma pesquisa de campo sobre uma temática ampla e complexa. Assim, agradeço profundamente pelas diversas contribuições, apontamentos e questionamentos referentes à pesquisa, o que possibilitou não somente que a pesquisa se desenvolvesse, mas também que eu pudesse me desenvolver.

Às professoras Dra. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal e Dra. Andréa Cristina Martelli, bem como ao professor Dr. Alexandre Fiuza, pela importante contribuição na qualificação, pelo aceite e participação da defesa.

À Fundação Araucária e a CAPES, pela bolsa concedida no último ano da pós-graduação, possibilitando maior dedicação à pesquisa. Sendo importante ressaltar a necessidade de maiores investimentos em pesquisas e que possibilitem a dedicação dos/as pesquisadores/as.

Aos meus colegas de mestrado, por compartilharmos os sofrimentos e crises referentes a essa etapa e à vida. Aos demais amigos/as, que apoiaram, auxiliaram e ouviram minhas diversas reclamações sobre a tabulação de dados e análise dos questionários.

À minha mãe, Sueli da Conceição Bezerra Mekelburg, e meu pai, Marcos Mekelburg, que amo muito, por sempre me incentivarem a estudar e propiciarem todo o apoio possível. Também, ao meu irmãozinho, Mateus Mekelburg, por ter paciência de eu não ter tempo para ele, por estar “terminando de estudar aquele negócio que não termina nunca”.

Assim, agradeço a todas as pessoas que trilharam meu caminho, contribuíram e me apoiaram de alguma forma.

Para as mulheres que lutaram e as que continuam lutando todos os dias. Dedico às mulheres que sofrem diversas violências e às que, infelizmente, foram assassinadas por simplesmente serem mulheres.

Dedico para as pessoas que, mesmo resistindo cotidianamente, continuam sonhando com a transformação.

PARISOTO, Dyeniffer Jessica Bezerra. **Permanência E Mudança Da Cultura Machista: Formação Social De Adolescentes**. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a permanência e a mudança da cultura machista e da desigualdade de gênero na formação social das e dos adolescentes cascavelenses. Desse modo, a partir de uma análise histórica das relações sociais e produtivas e da forma como se constituem as relações entre homens e mulheres, bem como a formação social na atualidade, objetivou-se captar o que mudou e o que permanece da cultura machista entre as e os adolescentes. Para esse fim, foi realizada uma pesquisa bibliográfica do processo histórico, sendo analisada, no primeiro capítulo, a história das mulheres, principalmente, nas categorias das relações familiares, da religião, do trabalho e dos movimentos feministas. No segundo capítulo, observou-se a história das mulheres, nas categorias dos direitos femininos, da educação e na formação social das/os adolescentes. Para melhor compreender a realidade atual, poder perceber os aspectos de mudança e de permanência da cultura machista, bem como da desigualdade de gênero, foi realizada uma pesquisa de campo, com 145 adolescentes, de cinco colégios públicos do Ensino Médio (primeiro e segundo ano) do município de Cascavel – PR. Para isso, utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, um questionário, por meio do qual se buscou captar suas compreensões sobre a temática. Com base nas respostas das alunas e dos alunos, observando a localização geográfica de cada colégio, condições econômicas do bairro, vivência familiar, trabalho, formação religiosa, escolar e o contato com a mídia, buscou-se captar quais desses elementos mais contribuem para haver mudança e também a permanência da cultura machista, assim como da desigualdade de gênero. Ao quantificar e analisar as respostas, concluiu-se que, apesar de que na atualidade o debate esteja presente em alguns setores da sociedade, na formação social das e dos adolescentes, ainda existem vários aspectos da cultura machista e desigualdade de gênero. Pelas respostas das e dos adolescentes, é difícil captar qual elemento mais contribui para manter a cultura machista e desigualdade de gênero, visto que o aluno e aluna tendem a perceber a prevalência dessa cultura nos ambientes mais distantes de sua vivência, naturalizando-a. Também observou-se que o conhecimento sobre o tema, mesmo que de forma relativa, está presente entre elas e eles, porém, de forma abstrata, sem relacionar com sua vivência prática. Por fim, conclui-se que a mudança, a permanência da cultura machista e da desigualdade de gênero são síntese de múltiplas determinações, logo, são vários elementos sociais, inclusive, estruturais, que contribuem para tal; entretanto, a educação escolar, mesmo que inserida num contexto maior e permeada por contradições, pode contribuir para instrumentalizar a aluna e o aluno a perceberem histórica e criticamente essas temáticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura Machista; Desigualdade de Gênero; História das Mulheres; Educação; Adolescente.

PARISOTO, Dyeniffer Jessica Bezerra. **Macho culture persistence and change: Adolescent's Social Formation**. 255f. Dissertation (Master in Education). Postgraduate Program in Education. Area: Society, State and Education, Research line: History of Education, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

### ABSTRACT

This research analyzes the persistence and the change of macho culture and gender inequality in the social formation of adolescents from Cascavel-PR. The objective was to capture what has changed and what has remained of the macho culture among adolescents, based on a historical analysis of social and productive relations and the way relations between men and women are constituted, as well as social formation today. To this end, a literature review of the historical process was carried out, and in the first chapter the women's history was analyzed, mainly in the categories of family relations, religion, work and feminist movements. In the second chapter, the history of women was observed, in the categories of women's rights, education and social formation of adolescents. In order to better understand the current reality, besides perceiving the aspects of change and persistence of macho culture, as well as gender inequality, a field research was carried out with 145 adolescents from five public high schools (first and second years) in Cascavel - PR. For this purpose, a questionnaire was used as a data collection tool to capture their understanding on the subject. Based on the students' answers, observing the geographic location of each school, the economic conditions of the neighborhood, family life, work, religious formation, school and contact with the media, we sought to point out which of these elements most contribute to the change or the persistence of the macho culture, as well as gender inequality. When quantifying and analyzing the responses, it was concluded that, although the debate is currently present in some sectors of society, there are still several aspects of macho culture and gender inequality in the social formation of adolescents. The adolescents' answers show that it is difficult to understand which element contributes the most to maintain the macho culture and gender inequality, since the student tends to perceive the prevalence of this culture in the most distant environments, naturalizing it. Also, it was observed that the knowledge of the subject, even if in a relative way, is present among them, but in an abstract way, without relating to their practical experience. Finally, it is concluded that the change, the persistence of the macho culture and gender inequality are a synthesis of multiple determinations, therefore, there are several social elements, including structural ones, that contribute to this; however, school education, even if inserted in a larger context and permeated by contradictions, can contribute to instrumentalize the student to perceive these themes historically and critically.

**KEYWORDS:** Macho Culture; Gender Inequality; Women's History; Education; Adolescent.

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> - Divisão de Cascavel - PR por regiões.....	120
<b>Figura 2</b> - Colégios Estaduais no município de Cascavel – PR.....	121

**LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b> – Características que definem homem e mulher: referência a questões biológicas.....	157
<b>Tabela 2</b> – Características que definem homem e mulher: adjetivos.....	159
<b>Tabela 3</b> – Características que definem homem e mulher: trabalho/ atividades.....	161
<b>Tabela 4</b> – Características que definem homem e mulher: aparência, roupas e acessórios.....	161
<b>Tabela 5</b> – Características que definem homem e mulher: outros.....	163
<b>Tabela 6</b> - Questão 18, os livros que os/as adolescentes citaram que leram no último ano .....	253

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Participantes da pesquisa do gênero feminino e masculino.....	127
<b>Gráfico 2</b> - Quantidade de alunos/as que participaram da pesquisa, divididos por Escola, série, período e gênero.....	128
<b>Gráfico 3</b> – Porcentagem geral da idade dos/as alunos/as.....	129
<b>Gráfico 4</b> – Porcentagem do total de identificação por etnia.....	130
<b>Gráfico 5</b> – Identificação das etnias pela quantidade de adolescentes: divisão pelos Colégios.....	131
<b>Gráfico 6</b> – Porcentagem a partir da totalidade das/os estudantes: Divisão por orientação sexual.....	132
<b>Gráfico 7</b> – Porcentagem geral dos/as alunos/as: Divisão por religião.....	133
<b>Gráfico 8</b> – Porcentagem geral de quem mora com as/os alunas/os.....	134
<b>Gráfico 9</b> – Porcentagem geral da profissão das pessoas que moram com as/os alunas/os .....	136
<b>Gráfico 10</b> – Porcentagem total das/os alunas/os que exercem ou já exerceram alguma função remunerada, dividido por gênero.....	137
<b>Gráfico 11</b> – Principais funções que as/os adolescentes já realizaram, dividido por gênero.....	138
<b>Gráfico 12</b> - Porcentagem geral dos/as principais responsáveis pelo serviço doméstico.....	140
<b>Gráfico 13</b> – Porcentagem geral de quem da família normalmente cuida quando alguém fica doente .....	141
<b>Gráfico 14</b> – Tempo por dia que as/os adolescentes utilizam o celular ou computador e assistem televisão.....	143
<b>Gráfico 15</b> - O que as/os adolescentes fazem quando utilizam o celular, computador e televisão.....	144
<b>Gráfico 16</b> - Quantidade de livros que os/as alunos/as leem por ano, dividido por gênero.....	146
<b>Gráfico 17</b> – Foi trabalhado sobre desigualdade entre homens e mulheres em sala de aula?: Divisão por colégios e por série.....	148
<b>Gráfico 18</b> - Porcentagem dividida por gênero: opinião sobre feminismo.....	165
<b>Gráfico 19</b> – Homens e mulheres são tratados da mesma forma na sociedade?..	165

<b>Gráfico 20</b> – Casa e Família: nível de inferiorização das mulheres de acordo com a percepção e vivência dos/as adolescentes.....	172
<b>Gráfico 21</b> – Amigos: nível de inferiorização das mulheres de acordo com a percepção e vivência dos/as adolescentes.....	175
<b>Gráfico 22</b> – Espaço religioso: nível de inferiorização das mulheres de acordo com a percepção e vivência dos/as adolescentes.....	179
<b>Gráfico 23</b> – Ambiente Escolar: nível de inferiorização das mulheres de acordo com a percepção e vivência dos/as adolescentes.....	182
<b>Gráfico 24</b> – Mídia: nível de inferiorização das mulheres de acordo com a percepção e vivência dos/as adolescentes.....	186
<b>Gráfico 25</b> – Redes Sociais: nível de inferiorização das mulheres de acordo com a percepção e vivência dos/as adolescentes.....	189
<b>Gráfico 26</b> – Trabalho: nível de inferiorização das mulheres de acordo com a percepção e vivência dos/as adolescentes.....	192
<b>Gráfico 27</b> – Trânsito e a rua: nível de inferiorização das mulheres de acordo com a percepção e vivência dos/as adolescentes.....	195
<b>Gráfico 28</b> – Músicas: nível de inferiorização das mulheres de acordo com a percepção e vivência dos/as adolescentes.....	198
<b>Gráfico 29</b> – Total: Espaços e relações onde os alunos e alunas percebem que a mulher é mais inferiorizada.....	199
<b>Gráfico 30</b> – Gêneros musicais citados pelos e pelas adolescentes.....	201
<b>Gráfico 31</b> – Alunos e alunas percebem tratamentos diferenciados entre os gêneros no ambiente escolar?.....	206
<b>Gráfico 32</b> – O machismo e a desigualdade entre homens e mulheres já te prejudicou? – Porcentagem referente ao gênero e colégio.....	212

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1. HISTÓRIA DAS MULHERES DO OCIDENTE AO BRASIL: PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS DA CULTURA MACHISTA NO PROCESSO HISTÓRICO.....</b>	<b>27</b>
1.1 Família e o papel social da mulher.....	28
1.2 Religião.....	41
1.3 Mulheres: relações de trabalho e modo de produção.....	50
1.4 Movimentos Sociais Feministas e Luta por Direitos.....	65
<b>2. OS DIREITOS, A EDUCAÇÃO DAS MULHERES E A FORMAÇÃO SOCIAL DA ADOLESCÊNCIA.....</b>	<b>81</b>
2.1 Direitos Femininos.....	80
2.2 Formação feminina: das prendas domésticas à educação escolar.....	89
2.2.1 Educação feminina no Brasil.....	92
2.2.2 O debate de gênero nos documentos oficiais: Escolas do Paraná.....	111
2.3 Adolescência: formação social e mediação escolar.....	114
<b>3. FORMAÇÃO SOCIAL E EXPERIÊNCIAS DAS/OS ADOLESCENTES: ANÁLISE DAS MUDANÇAS E DA PERMANÊNCIA DA CULTURA MACHISTA E DA DESIGUALDADE DE GÊNERO.....</b>	<b>119</b>
3.1 Características socioeconômicas das comunidades escolares e dos Colégios pesquisados no município de Cascavel - PR: Norte, Sul, Leste, Oeste e Central .....	119
3.2 Análise dos questionários: formação social das/os adolescentes.....	125
3.2.1 Caracterização social das/os participantes da pesquisa.....	126
3.2.2 Cultura Machista e Desigualdade de Gênero: compreensão e opinião das/os adolescentes.....	146
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>217</b>

<b>5. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>225</b>
<b>APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>245</b>
<b>APÊNDICE B: TABELA.....</b>	<b>252</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a questão da permanência e da mudança da cultura machista e da desigualdade de gênero na sociedade atual, tendo como foco principal as e os adolescentes matriculados no Ensino Médio de Cascavel-PR. Esse interesse surgiu ao verificar que, mesmo diante das mudanças sociais e econômicas do último século, a cultura machista e a desigualdade de gênero ainda permanecem em muitos setores da sociedade.

Na sociedade burguesa, as mulheres tiveram alguns avanços no âmbito social, visto que, paulatinamente, adquiriram os mesmos direitos civis que os homens; no entanto, esses avanços não seguem um padrão linear, inclusive, em muitos aspectos, observa-se que as diferenças entre os gêneros ainda persistem. De acordo com Castañeda (2006), com tantas mudanças sociais, econômicas e culturais das últimas décadas - como o impacto dos movimentos feministas, os métodos anticoncepcionais, a diminuição da taxa de fertilidade, o aumento do número de mulheres nas escolas e nas universidades, no trabalho e na industrialização -, por vezes, pensa-se que o machismo está desaparecendo. Contudo, ele está tão profundamente arraigado nos discursos, costumes e valores que se tornou quase invisível e continua presente em basicamente todos os aspectos da vida social.

Nesse sentido, segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa [IBGE] (2018), mesmo as mulheres ocupando um maior número no ensino superior em relação aos homens, ou seja, são mais qualificadas, ainda recebem menos que eles; assim, a renda média das mulheres equivale a 70% em relação à renda média dos homens (PINSKY e PEDRO, 2018). Nesse cenário, apesar de a maioria das mulheres da classe popular ter passado a ter uma carreira profissional fora de casa, elas também se dedicam mais ao cuidado de pessoas ou a afazeres domésticos, pois, enquanto os homens oferecem, em média, 10 horas semanais a isso, as mulheres destinam 18 horas (IBGE, 2018). Essa mesma pesquisa do IBGE (2018), também pontua que as mulheres são a minoria nos cargos gerenciais, em que os homens ocupam 60,9%, mesmo as mulheres tendo mais escolaridade que eles. Sendo também a minoria nos cargos políticos, em 2017, as mulheres representavam 10,5% dos assentos na Câmara dos Deputados, passando para 15% nas eleições de 2018 (HAJE, 2018).

Mesmo com a sanção da Lei Maria da Penha, 11.340/ 2006<sup>1</sup>, o número de mulheres vítimas de assassinato passou de 1. 353, em 1980, para 4. 762, em 2013, o que se traduz num aumento de 252%<sup>2</sup>. Por tal quadro, o Brasil é o 5º país com maiores taxas de homicídio de mulheres e, apesar da gravidade social, somente em 2015 foi sancionada a Lei de Feminicídio, Lei 13.104 (WAISELFISZ, 2015). Observa-se a desigualdade ainda arraigada e presente na estrutura da sociedade, quando analisados alguns dados explícitos de violência e machismo. O Panorama da Violência contra as Mulheres no Brasil<sup>3</sup> indica que as taxas de violência letal contra as mulheres tiveram um aumento de 10%, de 2006 a 2014, sendo mais gritantes esses índices quando se referem às mulheres negras<sup>4</sup>. Os registros de violência, pelo balanço de 2014, mostram que 52% das mulheres relataram ter sofrido violência física e 43% sofrem violência todos os dias (BRASIL, 2016).

De acordo com o Atlas de Violência (IPEA [INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA] e FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2018), que se refere à análise de dados de 2016, foram registrados, nas delegacias, 49.497 casos de estupros. Estima-se que, em média, apenas 10% dos estupros são relatados, tendo uma estimativa, dos outros 90%, de aproximadamente 300 mil a 500 mil casos de estupros por ano. Assim, o Instituto Patrícia Galvão estima que, a cada nove minutos, uma mulher é vítima de estupro; a cada dois minutos, uma mulher registra alguma agressão sob a Lei Maria da Penha e, a cada um dia, três mulheres morrem por feminicídio, de acordo com os dados baseados em 2017<sup>5</sup>. A violência de gênero também se manifesta, cotidianamente, no ambiente escolar, que, segundo a UNESCO (2015), tem afetado cerca de 246 milhões de meninos e

---

<sup>1</sup> Lei que estabelece o que é violência doméstica, assim como medidas de prevenção, de proteção às mulheres e punição nos casos de violência doméstica - foi abordado mais sobre o tema no segundo capítulo.

<sup>2</sup> Cabe ressaltar que tal aumento também se deve ao maior número de denúncias que passaram a ser realizadas.

<sup>3</sup> Panorama de Violência Contra a Mulher efetiva-se como um compilado de dados oficiais, do Senado Federal, do Brasil, sobre a violência e feminicídio.

<sup>4</sup> A violência letal contra mulheres brancas reduziu 3%, enquanto, contra as mulheres pretas e pardas, aumentou 20% (BRASIL, 2016).

<sup>5</sup> Os padrões de violência ainda aumentam quando se referem aos grupos que subvertem esses papéis culturalmente estabelecidos, como a população LGBTQI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais, Transgênero, Queer, Intersex); em 2016, foram 343 homicídios; em 2017, houve um aumento para 387 homicídios e, ainda, 58 suicídios de pessoas LGBTQI+. Calcula-se que, a cada 19 horas, uma pessoa LGBT é assassinada de forma violenta (GRUPO GAY DA BAHIA, 2016; 2017), por não se enquadrar à heteronormatividade, ou seja, à heterossexualidade socialmente estabelecida.

meninas todos os anos no mundo, incluindo assédio verbal ou sexual, abuso sexual, punição física e bullying.

A partir da observação desses dados, pode-se perceber que, mesmo havendo alguns avanços sobre os espaços ocupados pelas mulheres na sociedade, a desigualdade de gênero, a opressão e a violência de gênero ainda se mantêm. Para se opor a tal quadro, muitos defendem que a escola, como instituição formal, poderia gerar um impacto ao desenvolvimento das pessoas, podendo auxiliar a desconstruir os estigmas e os preconceitos.

Anjos (2014) salienta que o desenvolvimento da consciência e da ampliação da visão de mundo das pessoas dependerá da qualidade de educação que lhe é fornecida. Logo, segundo o mesmo autor, o conhecimento sistematizado permite a apropriação da história criada pelos seres humanos, portanto, a escola possui um papel mediador para o desenvolvimento da consciência e personalidade da e do adolescente.

Entretanto, em que pese o valor atribuído à escola no processo de formação da consciência social e da possibilidade de crítica das situações de opressão, em uma experiência durante o movimento estudantil de 2016, conhecido como “as ocupações”<sup>6</sup>, em atividades realizadas com os/as estudantes, foram observadas algumas incongruências. Sem consenso, alguns alunos e alunas recordavam das discussões sobre a desigualdade de gênero na escola, enquanto outros/as relataram que nunca haviam discutido e/ou estudado sobre o tema. Outros/as afirmaram que já haviam presenciado situações em que era perceptível a desigualdade de gênero. Nesse sentido, apontaram a cultura de seus ambientes familiares, do bairro onde moravam e os estereótipos sociais. Alguns/mas, inclusive, narraram que, no ambiente escolar, já haviam presenciado situações em que a cultura machista estava presente na prática e nos discursos de alguns/mas professores/as, funcionários/as e entre os próprios alunos e alunas.

Diante de tal experiência e dos dados acima mencionados, várias interrogações surgiram, principalmente, no que se refere à permanência e à mudança da cultura machista, da desigualdade de gênero na sociedade e na escola.

---

<sup>6</sup> Nesse movimento, as/os estudantes protestavam contra a reestruturação do Ensino Médio, em oposição às reformas e na defesa da qualidade da Educação Pública. Foram ocupadas várias escolas do Brasil, entre as quais, muitas estavam no município de Cascavel. Durante as ocupações, as/os alunos organizaram diversas atividades de estudos e de debates coletivos. Entre essas atividades, houve a promoção de uma discussão sobre desigualdade de gênero, organizada pelo Coletivo Feminista As Benditas, da qual eu pude participar como uma das mediadoras da discussão.

Nesse sentido, se, de antemão, acreditava-se que as mudanças no processo produtivo e nos espaços ocupados pelas mulheres no mercado de trabalho poderiam contribuir ao rompimento da cultura machista, por outro, em várias situações, observa-se a sua permanência. Portanto, sendo as e os adolescentes representantes de uma nova geração, nesta pesquisa, intencionou-se analisar como as alunas e os alunos, matriculados no Ensino Médio de Cascavel-PR, compreendem e vivenciam a questão. Nesse aspecto, buscou-se verificar como elas e eles viviam e compreendiam a cultura machista, a desigualdade de gênero no ambiente de trabalho, familiar, escolar, religioso e também nas mídias sociais. No caso, pela voz do/a adolescente, a intenção foi de verificar os elementos de permanência, de mudança da cultura machista e desigualdade de gênero. Porém, apesar de buscar a compreensão do/a adolescente, a fim de verificar os aspectos de mudança e de permanência, nas reflexões sobre as causas, objetivou-se refletir a partir do processo histórico, bem como a partir das contradições inseridas nas relações mais amplas da produção material e cultural da sociedade.

Sobre a questão, notou-se que, nas últimas décadas, muitos estudos têm sido apresentados sobre desigualdade de gênero, contudo, poucos tratam da reprodução dessa cultura entre o público adolescente, principalmente, os que se encontram no ambiente escolar. Também, não há pesquisas que buscam entender a mudança, a permanência da cultura machista e da desigualdade de gênero. Sendo assim, a pesquisa se revelou um desafio de muitas variáveis, ao passo em que buscou verificar o que é determinante na formação social.

A mudança e a permanência são entendidas como elementos sociais próprios do movimento histórico, sendo assim, são distintos e também complementares. Também, entende-se a cultura machista como resultado histórico constituído por um desenvolvimento constante nas forças produtivas, mas também permeada por forças sociais diferentes e opostas. Numa totalidade, a mudança e a permanência estão em constante embate, em que forças sociais diversas buscam impor seus interesses.

Tendo como problemática norteadora a intenção de compreender a permanência e a mudança da cultura machista na sociedade atual, buscou-se analisar a formação social dos/as adolescentes do Ensino Médio de Cascavel-PR. Por intermédio de suas compreensões sobre a temática e indicações sobre suas vivências, objetivou-se captar o que é predominante na questão. Também,

entendendo que a cultura machista contribui para manter a desigualdade de gênero, ou seja, que essa cultura é utilizada para a manutenção e reprodução dos valores, normas e ideias que legitimam a desigualdade de gênero. Na pesquisa, optou-se por manter os dois conceitos como centrais e complementares um ao outro. Em razão desses conceitos serem interligados, no decorrer da pesquisa, cultura machista e desigualdade de gênero foram tratados como inseparáveis.

No que se refere à cultura, é necessário ressaltar a sua relação intrínseca com o modo de reprodução da vida e das relações sociais. Segundo McLaren (1977), a cultura seria um conjunto de valores, práticas e ideologias que os grupos sociais possuem para propiciar sentido à sociedade, estando conectada com o modo que as relações sociais são organizadas por classe, gênero e idade. Porém, a cultura não é homogênea, já que possui interesses diversos. Nesse sentido, tal autor também explana sobre a cultura dominante, que diz respeito “às práticas e representações sociais que afirmam os valores, interesses e preocupações centrais da classe social que controla a riqueza material e simbólica da sociedade” (p. 205).

Sobre a cultura, Harvey (2011) salienta que as normas culturais e os sistemas de crença dependem das relações sociais de produção; Saviani (2005) enfatiza que “a cultura [...] é um fenômeno superestrutural, integra, pois, a instância ideológica, sendo assim determinado pela base material” (p. 67). Partindo desses pressupostos, na pesquisa, buscou-se compreender a cultura machista e a desigualdade de gênero, não como algo pertencente a indivíduos ou sobreposto à sociedade, mas em relação ao contexto histórico social do sistema capitalista e patriarcado. No caso, buscou-se compreender as vozes das/dos adolescentes em relação à forma de reprodução das suas existências (família, trabalho, religião, legislação, educação, meios de comunicação), observando as diferenças sociais e valores econômicos do sistema capitalista.

Para tanto, compreende-se a desigualdade de gênero e a cultura machista como processo histórico. Como tal, cada geração inicia sua vida e se desenvolve em uma sociedade que possui objetos e fenômenos criados por gerações anteriores, sendo que a apropriação dessa cultura se constitui na e pela participação do/da jovem nas inúmeras atividades da sociedade, em que a educação escolar efetiva-se como um elemento imprescindível às sociedades mais complexas. Nesse sentido, Leontiev (2004) ressalta que “o movimento da história só é, portanto, possível com a

transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação” (p. 291).

No que se refere à cultura sistematizada, Leontiev (2004) salienta que ela não está disposta a toda sociedade igualmente, mas, geralmente, é pertencente à classe dominante, que possui os meios de produção material e também de disseminação da cultura intelectual, normalmente, privilegiando seus interesses. Assim, a cultura pode acumular os conhecimentos e riquezas intelectuais do progresso histórico, mas também:

[...] tende para criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando sua vontade (LEONTIEV, 2004, p. 295).

Sobre a cultura machista, Saffioti (2004) afirma que ela está relacionada à dominação patriarcal. No caso, o controle masculino perpassa por todas as áreas de convivência social. O machismo também é reproduzido pela cultura e, apreendido por tradição, é repassado de gerações a gerações a partir da educação, formal e informal; assim, se perpetua ao longo da história (CORTES, SILVEIRA, DICKEL e NEUBAUER, s/d).

Castañeda (2006) ressalta que o machismo implica diversos valores e padrões de comportamento, que atingem todas as relações sociais. Desse modo, a cultura machista é também uma forma de relação, construída, concomitante e dialeticamente, com as desigualdades materiais, que estão presentes no âmbito social, político e econômico.

O machismo pode ser definido como um conjunto de crenças, atitudes e condutas que repousam sobre duas ideias básicas: por um lado, a polarização dos sexos, isto é, uma contraposição do masculino e feminino segundo a qual são não apenas diferentes, mas mutuamente excludentes; por outro, a superioridade do masculino nas áreas que os homens consideram importantes. Assim, o machismo engloba uma série de definições sobre o que significa ser homem e ser mulher, bem como uma forma de vida baseada nele (CASTAÑEDA, 2006, p. 16<sup>7</sup>).

---

<sup>7</sup> Durante a dissertação, foi realizada a correção ortográfica das citações diretas, em que as obras estiverem desatualizadas das normas ortográficas brasileiras.

De acordo com Marx e Engels (2007, p. 93), as produções de ideias, de consciência e de representações estão entrelaçadas com a atividade material dos indivíduos, assim “as representações são uma expressão consciente – real ou ilusória – de suas verdadeiras relações e atividades, de sua produção, de seu intercâmbio, de sua organização social e política”.

A partir desses pressupostos, cabe ressaltar que a cultura machista não pertence somente ao campo das ideias; muito pelo contrário, ela é estabelecida na relação dialética com a vida concreta dos indivíduos, pois é utilizada para a manutenção de uma estrutura de dominação. Por conseguinte, o machismo vai sendo construído a partir dessa estrutura material, o qual também efetiva a produção e reprodução dessas relações de dominação. Por outro lado, no próprio processo de produção, pode levantar aspectos de resistência, possibilitando, numa relativa autonomia, gerar aspectos de resistência à cultura machista, ou seja, formas diversas de pessoas, principalmente, mulheres, de resistirem à subordinação feminina à opressão machista<sup>8</sup>.

Saffioti (2004), em seu livro “Gênero, Patriarcado, Violência” e, no livro “O poder do Macho” (1987), explica que, conforme a vida biológica ia se tornando complexa, foi se originando a cultura e, assim, o gênero. Por consequência, a diferença, que antes era somente sexual, ou seja, macho e fêmea, paulatinamente, nas relações sociais, passa a ganhar uma “importante referência para a articulação do poder” (2004, p. 133). Assim, à medida em que as crianças crescem, pelo processo de socialização, são atribuídas expectativas de papéis sociais que cada gênero (biológico) deve desempenhar<sup>9</sup>. A mesma autora ainda ressalta que o sistema de dominação e exploração patriarcal se reproduz e mantém a desigualdade de gênero, colocando o domínio nas mãos do patriarca. Assim, nesse sistema social, as relações de gênero são hierarquizadas.

Nesse aspecto, destaca-se que, pelas expectativas de gênero, o papel da mulher na sociedade passa a ser definido por uma orientação heterossexual. Dessa mesma forma, a imposição da heterossexualidade também está dentro dessa estrutura social, “definindo papéis e posições sociais de acordo com o sexo, a

---

<sup>8</sup> Mais sobre a temática, sugere-se a leitura do artigo “Tragédia, afeto e realismo em Jorge Amado: das brumas em Mar Morto às intersecções de classe e gênero”, de Hatschebach e Favoreto (2018).

<sup>9</sup> Gênero passou a ser utilizado como modo de demonstrar que o ser homem e o ser mulher, na sociedade, são construções sociais e históricas e que possuem uma variação de acordo com região, momento histórico, raça, etnia, religião e classe social.

sexualidade e a identidade de gênero” (NOGUEIRA, HILÁRIO, PAZ e MARRO, 2018, p. 63). Sendo assim, a mulher passa a ser compreendida como um ser fraco, repercutindo um ser frágil do ponto de vista social, mais submissa, mais passível de exploração e utilizada pela indústria capitalista como mão de obra disciplinada e mais barata.

Saffioti (1987, p. 34) pontua que a “ideologia machista” faz a dominação e a exploração patriarcal parecer natural, servindo aos interesses da classe dominante<sup>10</sup>. Drumont (1980), de modo semelhante, também evidencia que o machismo seria um sistema ideológico, de representações, para camuflar as relações de dominação e exploração, oferecendo modelos de identidade masculinos e femininos, o que invalida as práticas que não seguem esses moldes.

No caso, no conjunto das relações produtivas e sociais, existe um processo formativo, o qual reproduz os valores dominantes. Nesse aspecto, para refletir sobre a mudança e permanência da cultura machista e diferença de gêneros, a formação social do e da adolescente é um ponto de referência. Com base em Vigotski (2007) e Leontiev (2004), compreende-se a formação social como um aspecto de desenvolvimento do sujeito, a qual ocorre de forma dialética, envolvendo aspectos do biológico, do processo histórico, da vivência imediata e da cultura sistematizada. Assim, todos os processos de relação do sujeito com a sociedade são mediados, seja por outras pessoas, seja por instrumentos (objetos criados no decorrer da história e de cada cultura), seja pelos signos (linguagem, escrita ou símbolos, que também são desenvolvidos em cada cultura). Desse modo, todos os processos e operações são, primeiramente, externos, ou seja, sociais, para, posteriormente, o sujeito se apropriar e internalizá-los; mas, para o processo de internalização, são necessárias mediações no decorrer do seu desenvolvimento. Assim, o termo formação social pressupõe também que os sujeitos estão em constante formação e mudança, bem como está relacionada às determinações históricas, reproduzidas por diversos aspectos da sociedade.

No que se refere ao processo de educação, Mészáros (2005) afirma que, na sociedade capitalista, ela está ligada à reprodução da ideologia dominante, visando manter a ordem estabelecida e a estrutura fundamental do sistema. Nesse aspecto,

---

<sup>10</sup> De acordo com Marx e Engels (2007), toda classe, para dominar, apresenta suas ideias como interesses de todos, oferecendo uma forma universal aos seus pensamentos, de maneira a apresentá-los como os únicos racionais. Sobre a ideologia da classe dominante, ler a Ideologia Alemã, de Marx e Engels (2007).

o sistema educacional institucionalizado tem servido para fornecer a capacitação necessária para a mão de obra e para a vivência social burguesa, transmitindo os valores e ideias que legitimam os interesses dominantes, os quais estão em sintonia com o que é estabelecido em toda a sociedade<sup>11</sup>.

No que se refere à formação da/o adolescente, a educação escolar contribui, principalmente, em dois fatores. Por um lado, ela favorece a formação geral, dada e construída nas relações imediatas. Por outro, ela contribui ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e ao pensamento, implicando, também, na construção da personalidade e do modo como o adolescente enxerga o mundo (VIGOTSKI, 2009). No período da adolescência, de acordo com Leal e Souza (2014), a/o jovem passa a compreender melhor a si mesmo/a, a realidade e a sociedade, assim como os valores que lhes são transmitidos, formando, a partir das relações sociais, as suas próprias concepções e valores. No entanto, esse desenvolvimento irá depender das condições objetivas e materiais desse/a adolescente, inclusive, da mediação que lhe permite compreender suas relações sociais.

No que se refere à formação das/os adolescentes atuais, é importante considerar que a geração atual tem tido maior acesso à informação do que as gerações anteriores. Na atualidade, sabe-se que 70% dos/as adolescentes têm acesso à internet e, desses, 64% a utilizam todos os dias, segundo pesquisa realizada pela UNICEF (2013). A partir desses dados, observa-se que a mídia tem uma forte influência na formação cultural. Diante disso, não só a escola contribui para a formação das/os adolescentes, de maneira que é necessário verificar como a cultura machista está presente e impactando a vida dos/as adolescentes; busca-se compreender a sua formação cultural, familiar, religiosa, o impacto da mídia, de músicas, livros e também da educação formal, para, assim, também identificar as possibilidades de superação.

Na pesquisa bibliográfica e na análise dos dados, buscou-se compreender a formação social dos/as adolescentes em relação aos diversos elementos de sua vivência social, procurando captar as mudanças, as permanências da cultura machista e da desigualdade de gênero, inclusive, na educação. Dessa forma,

---

<sup>11</sup> Como exemplo, cita-se que a educação “para empregabilidade/democracia se tornou força homogeneizadora social e, neste aspecto, serviu para dissimular as diferenças sociais estruturais, ao passo em que, pelo mito da meritocracia, legitimou a exclusão social” (FAVORETO, FIGUEIREDO e DEITOS, 2019, p. 19).

buscou-se contribuir para as pesquisas desenvolvidas pela História da Educação. No caso, tal como afirma Vigotski (2007), estudar os fenômenos não é somente estudar o passado, pelo contrário:

*Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte, significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que ‘é somente em movimento que um corpo mostra o que é’. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base (p. 68, Itálico e aspas do original).*

Netto (2011) também salienta a necessidade de relacionar passado e presente, pois a análise somente do passado, por vezes, não fornece elementos suficientes para a compreensão da “estrutura e funções atuais” (p. 48). Para ele, o “estudo das categorias deve conjugar a análise diacrônica (da gênese e desenvolvimento) com a análise sincrônica (sua estrutura e função na organização atual)” (p. 49).

Nessa mesma perspectiva, Bourdieu (2018, p. 119) salienta que:

*Uma verdadeira compreensão das mudanças, não só na condição das mulheres, como também nas relações entre os sexos, não pode ser esperada, paradoxalmente, a não ser de uma análise das transformações dos mecanismos e das instituições encarregados de garantir a perpetuação da ordem dos gêneros.*

Dessa forma, buscando contribuir para a História da Educação e a educação escolar, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a permanência, a mudança da cultura machista, a desigualdade de gênero e seus reflexos à formação social das/dos adolescentes cascavelenses. Para tanto, se fez necessário apropriar de alguns conceitos e conhecimentos sobre as mulheres e suas histórias, bem como sobre a sociedade onde elas se constituem como seres sociais. Nesse sentido, foram traçados alguns objetivos específicos, que foram trabalhados em cada capítulo.

Assim, no capítulo inicial, objetivou-se compreender o processo histórico de transformação dos papéis sociais, principalmente, o das mulheres (na família, na religião, no trabalho e nos movimentos sociais feministas), atentando-se,

especificamente, para a permanência, mudança da cultura machista e da desigualdade de gênero.

Para verificar o processo histórico da produção e reprodução da cultura na sociedade atual, inclusive, no meio educacional, realizou-se pesquisa bibliográfica. Também, foram observadas quais as mudanças tecnológicas, sociais e culturais predominam atualmente, bem como o impacto à formação social das/os adolescentes. O objetivo foi compreender como a desigualdade de gênero e a cultura machista vêm sendo produzidas, reproduzidas e sustentadas historicamente, além de suas interfaces com o meio educacional.

No segundo capítulo, procurou-se examinar como a cultura machista e a desigualdade de gênero aparecem nos direitos femininos e na história da educação, principalmente, na brasileira. Da mesma forma, objetivou-se compreender o processo de desenvolvimento da formação social dos/as adolescentes.

No terceiro capítulo, buscou-se verificar como as e os adolescentes, matriculados no Ensino Médio de Cascavel, compreendem a cultura machista e desigualdade de gênero. A partir das suas compreensões e vivências no trabalho, na família, na escola, na religião, nas mídias e nas redes sociais, objetivou-se captar em quais aspectos havia a permanência, a mudança da cultura machista e desigualdade de gênero.

Para isso, foi realizada pesquisa de campo, com o objetivo de captar as diversas relações e situações da vida política, econômica, social e cultural dos/das adolescentes. A pesquisa com os/as adolescentes justifica-se por compreender que estão em processo de desenvolvimento e transição para a fase adulta, em desenvolvimento e potencialização de suas funções psicológicas superiores, mas, principalmente, por terem nascido em uma época de acesso facilitado às tecnologias e informações sobre os direitos das mulheres.

Portanto, foram aplicados questionários junto a 145 adolescentes, sendo que 82 se identificam como gênero feminino e 63 como masculino. Para tanto, foram selecionados somente dois primeiros e dois segundos anos do ensino médio regular de cada colégio, sendo um do período matutino e outro noturno<sup>12</sup>. Assim, a pesquisa foi realizada em um colégio público da região Norte (com uma amostra de 28 adolescentes), um da região Sul (52 adolescentes), um da Leste (9 adolescentes),

---

<sup>12</sup> Em alguns colégios, não foi possível realizar a pesquisa nos dois períodos (matutino e noturno), por conta dos prazos e provas, que impossibilitaram a coleta de dados.

um da Oeste (13 adolescentes) e um da Central (43 adolescentes) do município de Cascavel-PR<sup>13</sup>, totalizando cinco colégios. Foram consideradas as diferenças regionais das escolas e a vulnerabilidade social de cada região para investigar as distinções na formação cultural, reprodução, impacto da desigualdade de gênero e da cultura machista.

Pelas respostas das/dos adolescentes, não foi possível captar o elemento que mais contribui para manter a cultura machista e desigualdade de gênero. Nesse sentido, destaca-se que o/a aluno/a tende a perceber a prevalência da cultura machista nos ambientes mais distantes de sua vivência, porém, naturaliza-a quando se trata do ambiente vivenciado por eles/elas. Também, observou-se que o conhecimento sobre o tema, mesmo que de forma relativa, está presente entre eles/elas, no entanto, de forma abstrata. Desse modo, não conseguem relacionar com sua vivência prática.

Por fim, concluiu-se que a mudança, a permanência da cultura machista e da desigualdade de gênero são síntese de múltiplas determinações, logo, são vários elementos sociais, inclusive, estruturais, que contribuem para tal. Nessa totalidade, a educação escolar, mesmo que inserida num contexto de exploração, permeada por contradições, pode contribuir para instrumentalizar a aluna e o aluno a perceberem criticamente sua cultura.

---

<sup>13</sup> Para uma maior precisão das questões e se elas estavam compreensíveis, foi realizado um pré-teste, com alunas/os do primeiro ano matutino, no Colégio da Região Norte. Após a aplicação dos questionários, conversou-se com os/as alunos/as sobre as questões, as dúvidas que surgiram ou não entendimento dos enunciados, assim como a respeito de sugestões. O questionário mostrou-se compreensível, assim, os dados do pré-teste também foram incluídos à análise e à totalidade de dados.

## 1. HISTÓRIA DAS MULHERES DO OCIDENTE AO BRASIL: PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS DA CULTURA MACHISTA NO PROCESSO HISTÓRICO

Este capítulo se destina a historicizar o processo de transformação do papel das mulheres na sociedade, atentando-se, especificamente, para a permanência e mudança da cultura machista e da desigualdade de gênero. Todavia, como a história das mulheres é extremamente complexa, foram apresentadas uma breve descrição e análise de algumas mudanças sociais em alguns países, prioritariamente no Brasil. Para tal, o capítulo foi subdividido em cinco partes: a primeira parte retrata as mudanças nas relações familiares e nos papéis sociais; a segunda aborda sobre a influência dos aspectos religiosos na manutenção da desigualdade e submissão das mulheres; o terceiro tópico apresenta o trabalho feminino; o quarto e o último tópicos retratam os movimentos sociais feministas. Cabe ressaltar que esses tópicos foram divididos para facilitar a compreensão de cada categoria, contudo, todos eles estão inter-relacionados e integrados ao movimento histórico.

Desse modo, Bourdieu (2018) ressalta a relevância do estudo desses sistemas e instituições:

A pesquisa histórica não pode se limitar a descrever as transformações da condição das mulheres no decurso dos tempos, nem mesmo a relação entre os gêneros nas diferentes épocas; ela deve empenhar-se em estabelecer, para cada período, o estado do sistema de agentes e das instituições, Família, Igreja, Estado, Escola etc., que, com pesos e medidas diversos em diferentes momentos, contribuíram para *arrancar da História, mais ou menos completamente*, as relações de dominação masculina (p. 118, Itálico do original).

É difícil distinguir a história geral das questões de gênero, pois, no que se refere à opressão sobre o gênero feminino, esse fenômeno coincide com a história da civilização, com o desenvolvimento do sistema produtivo e o surgimento das diferenças sociais. Engels (2017), ao ressaltar sobre a opressão contra as mulheres, também enfatiza a necessidade de estudar as contradições que atingem a sociedade; assim, a família monogâmica e patriarcal foi o primeiro modo de família a se basear em condições econômicas e, principalmente, na vitória da propriedade privada sobre a propriedade comum, sob forma de dominação de um sexo pelo outro:

[...] a primeira oposição de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher, na monogamia e que **a primeira opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo masculino**. A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, inaugura, juntamente com a escravidão e as riquezas privadas, aquele período que dura até nossos dias, no qual cada progresso é simultaneamente um relativo retrocesso e no qual o bem-estar e o desenvolvimento de uns se realizam às custas da dor e da repressão de outros. Ela é a forma celular da sociedade civilizada, na qual já podemos estudar a natureza das oposições e das contradições que atingem seu pleno desenvolvimento nessa sociedade (ENGELS, 2017, p. 89, **negrito nosso**).

Desse modo, a estrutura de poder, as hierarquias e as relações patriarcais estão em toda a sociedade: na sociedade civil e também no Estado. Sendo assim, os espaços privados, da esfera íntima e familiar, e os espaços públicos, como o Estado, o trabalho e o lazer coletivo estão intimamente ligados e mesclados (SAFFIOTI, 2004). Nessa forma social, o espaço reservado para a atuação feminina em sociedade é delineado por costumes, leis e tradições.

### 1.1 Família e o Papel Social da Mulher

A desigualdade entre homens e mulheres nem sempre existiu em sociedade. De acordo com Engels (2017), durante o estado selvagem<sup>14</sup> e o início da barbárie<sup>15</sup>, as mulheres não só eram livres, mas também eram muito consideradas, sendo assegurado o direito materno, ou seja, a herança era por linhagem feminina. Acreditava-se que as mulheres eram as únicas genitoras e isso assegurava-lhes uma posição social elevada; outro motivo eram as configurações familiares, que não eram monogâmicas, assim, não tinha como saber quem era o pai.

Engels (2017) ressalta que, com o tempo, de acordo com o desenvolvimento do sistema de produção, houve mudanças na concepção de família<sup>16</sup>. O aumento da

---

<sup>14</sup> Estado selvagem: predomina a apropriação de produtos já prontos da natureza (ENGELS, 2017).

<sup>15</sup> Barbárie: domina a criação de gado, agricultura e se utiliza da atividade humana para incrementar a produção da natureza (idem).

<sup>16</sup> Engels faz uma contextualização histórica da família, sendo o primeiro tipo de família a Consanguínea; nesta, irmãos e irmãs, primos e primas são todos maridos e mulher, excluindo somente as relações entre ascendente e descendente, ou seja, entre pais e filhos. Outro modo de família foi a Punaluana, na qual grupos de irmãos se casavam com outro grupo de irmãs, assim, os filhos eram de todos. Em síntese, a família Pré-monogâmica é característica da barbárie, no

produção, principalmente com a criação de animais, ocasionou uma nova fonte de riqueza, modificando também as relações na família. Na divisão de trabalho familiar, cabia aos homens a obtenção da carne e a propriedade dos animais; as mulheres ficaram responsáveis pelo trabalho doméstico. Em caso de separação, o homem ficava com o que lhe pertencia e a mulher com os utensílios domésticos. À medida que a capacidade produtiva dos homens foi aumentando, a sua posição social passou a ter mais relevância que a das mulheres. E, com a introdução do casamento pré-monogâmico, juntamente com a autêntica mãe, havia um autêntico pai. Assim, era possível ter mais certeza de sua paternidade, de maneira que passou a ter uma posição mais importante e desejou transmitir sua herança a seus filhos, utilizando-se dessa vantagem para modificar toda a ordem de herança. O direito hereditário materno passou a ser o direito hereditário paterno; a linhagem era, agora, por descendência masculina (ENGELS, 2017).

Nessa fase, algumas tribos compreendiam as mulheres como um direito de posse dos homens. No caso, quando uma comunidade tinha poucas mulheres, era realizado seu rapto e compra para o casamento. “Quando um jovem, com a ajuda de seus amigos, rapta ou seduz uma jovem, ela é usada sexualmente por todos eles, um após o outro, mas depois passa a ser esposa daquele que coordenou o rapto” (2017, p. 65); caso a mulher fugisse do marido e outro homem a capturasse, ela passaria a ser esposa do último. Em alguns povos, também os parentes do noivo ou até mesmo os convidados na celebração das núpcias tinham o direito de ter relações sexuais com a noiva antes do noivo. Da mesma forma, haviam povos em que o chefe da tribo, o cacique, sacerdote (etc.) ou representante da comunidade tinham o direito de ter a primeira noite com a noiva (ENGELS, 2017). Observam-se, nesse período, violências contra as mulheres, pois elas eram entendidas como propriedade masculina; os homens tinham direito ao estupro coletivo e sua utilização enquanto objeto sexual.

A família monogâmica-patriarcal, de acordo com Engels (2017), baseia-se, então, no domínio dos homens sobre as mulheres, tendo como finalidade a reprodução e paternidade indiscutível, de modo a preservar sua riqueza. Cabe somente ao homem romper a relação com a mulher, assim como também é

---

casamento por grupos do estado selvagem; na civilização, o modo de família é o monogâmico, presente até hoje (ENGELS, 2017).

permitido que se relacionasse com outras pessoas, sendo a monogamia cobrada somente da mulher.

Essa mudança do direito materno, segundo Engels (2017, p. 78) foi também a derrota das mulheres na “[...] história universal. O homem tomou posse também da direção da casa, ao passo que a mulher foi degradada, convertida em servidora, em escrava do prazer do homem e em mero instrumento de reprodução”. Os escravos, os filhos e as mulheres eram submetidos ao poder do chefe da família. Marx e Engels (2007) ressaltam que o embrião da propriedade já está na sua “primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do homem” (p. 36).

Engels, apesar de ressaltar que, por um longo período, prevaleceu o direito hereditário materno, em que as mulheres eram muito consideradas, não se utiliza do termo matriarcado. Contudo, há vários autores e autoras que citam que já existiu o matriarcado e asseveram sobre a existência de algumas comunidades ainda organizadas desse modo. De acordo com Martins e Carvalhal (2018), nessa forma de sociedade, o poder sobre a terra, a coleta, a família e as relações sociais é exercido pelas mulheres. Etimologicamente, o termo matriarcado deriva do latim: mater significa mãe e archein significa governar em grego<sup>17</sup>. Cabot e Cowan (1991) também citam outras regiões onde as mulheres tinham posições de poder. Esses autores se basearam no arqueólogo Arthur Evans e citam a cidade de Cnossos, na Ilha de Creta, Anatólia (Turquia atual), as cidades de Catai Hüyük, Mersin, Hacilar e Ala-lakh como culturas matrifocais (a família é centrada na mãe e o pai ou é ausente ou tem papel secundário), sendo que essas cidades ficam no Mediterrâneo Oriental. Os trabalhos das mulheres forneciam a maioria dos alimentos; elas eram sacerdotisas, artistas, teciam as vestimentas; além de serem agricultoras, preparavam os alimentos e eram responsáveis por sua preservação.

Entretanto, autoras como Saffioti (2004) e Lerner (1990) ressaltam a dúvida na real existência do matriarcado; salientam que não há provas suficientes para tal afirmação. O que se pode afirmar, para essas autoras, é que, antes do patriarcado, existiu outro modo de relações e organização entre homens e mulheres, distinta da

---

<sup>17</sup> Martins e Carvalhal (2017) fazem referência a teóricos que estudaram o matriarcado, dentre eles, Marcireau (1974), que cita que a cultura primitiva era feminina; Eisler (1996); Banhofen (1861), que escreveu sobre o Direito Materno; Heide Göttner-Abendrothas (2009), que pontua que grandes culturas, a partir de 10.000 a.C., eram matriarcais, detendo a hegemonia política e organizando a sociedade; Lewis Morgan (1877) também escreveu sobre A Sociedade Antiga, no qual Engels se pauta, em seu livro A Origem da Família. Martins e Carvalhal (2017) citam que muitas sociedades indígenas, baseiam-se na linhagem ou no clã materno.

mantida pela dominação masculina e do patriarcado. Como Lerner (1990)<sup>18</sup> enfatiza, não é porque há o patriarcado que necessariamente existiu o seu oposto; pode ter havido somente um outro modo de organização. Houve e ainda existem sociedades em que as mulheres compartilharam o poder com os homens; em alguns lugares, há evidências de que as mulheres governaram e reinaram.

Lerner (1990) expõe que o modelo de organização patriarcal foi um processo de formação que não aconteceu de repente; essa transição durou aproximadamente 2.500 anos, desde 3.100 até 600 a.C., devendo ser consideradas também as diferenças regionais e históricas. De acordo com Saffioti (2004), “A forte resistência oposta pelas mulheres ao novo regime exigiu que os machos lutassem durante dois milênios e meio para chegar a sua consolidação” (p. 60). A mesma autora ressalta que, se for considerado desde o início da transição para o patriarcado, ele tem um pouco mais de 5.204 anos (atualmente, seriam 5.219, desde a publicação do livro da Saffioti); se contar desde sua estrutura hierárquica, ele possui um pouco mais de 2.604 anos (atualmente, seriam 2.619). Desse modo, o patriarcado é muito recente, em comparação com a idade da humanidade, reconhecida entre 250 e 300 mil anos.

O patriarcado constitui-se pelas relações hierárquicas, que perpassam todos os espaços da sociedade, privada e civil, tendo, assim, uma base material, uma estrutura de poder, embasada tanto na ideologia, que encoberta o patriarcado, quanto na violência. As mulheres são, dessa forma, objetos de satisfação sexual, reprodutoras de filhos homens, que possam garantir a força de trabalho e ser herdeiros, além de filhas, que possam ser novas reprodutoras (SAFFIOTI, 2004).

O patriarcado nos países orientais era composto pela poligamia e o cárcere das mulheres se fazia em haréns. Já na antiguidade clássica e no desenvolvimento europeu, o patriarcado baseava-se na monogamia (LERNER, 1990). Engels (2017) ressalta que é na Grécia Antiga que se encontra primeiramente esse modelo familiar, monogâmico e patriarcal. Os homens poderiam ter escravas e pessoas fora do casamento para se relacionar; já as mulheres, eram consideradas somente mães dos filhos do homem e administradoras da casa. Em Atenas, elas aprendiam somente a fiar e costurar, viviam em casa, podendo lidar somente com outras mulheres; inclusive, ficavam confinadas em um cômodo da casa, quando outros homens iam visitar seu marido. Havia apenas exceção em Esparta, onde as

---

<sup>18</sup> O livro de Lerner (1990) “La Creación Del Patriarcado” se apresenta em espanhol; as citações diretas e indiretas da autora foram traduzidas pela autora desta pesquisa.

mulheres eram mais consideradas e a escravidão doméstica era desconhecida. Lessa (1999) expõe que, em Esparta, as mulheres eram ouvidas em alguns espaços, mesmo que poucos, como nos locais domésticos, grupos de vizinhas, algumas obras públicas, na Assembleia de Mulheres, em Aristófanes, onde algumas eram protagonistas na defesa da coesão social e atividades religiosas.

No que se refere ao casamento, o objetivo principal era a reprodução. Em Esparta, era o pai ou irmão que escolhia o marido, sendo entregue um penhor em troca da mão da noiva, além de realizado um contrato para a união. Em Atenas, em casos excepcionais, podia-se casar sem o dote, mas isso comumente ocorria nos casamentos considerados não legítimos. O casamento tinha uma finalidade, então, de ordem religiosa e cívica, perpetuando a raça e a comunidade. Nos casos de adultério ou esterilidade, o homem facilmente conseguia a anulação do casamento, sendo bem mais difícil para as mulheres (TÔRRES, 2001).

Os homens também tinham relações sexuais fora do casamento com rapazes, concubinas ou cortesãs. A homossexualidade, em Esparta e Tebas, inicialmente, foi considerada um companheirismo militar. Em Atenas, era considerada como uma iniciação dos jovens pelos adultos; essa relação deveria ser encerrada quando o jovem começasse a ter pelos e a se preparar para o casamento, com aproximadamente 18 anos. Por sua vez, a relação homossexual entre adultos não era bem vista (TÔRRES, 2001).

Engels (2017), baseando-se em Morgan, denomina a liberdade sexual somente do homem como heterismo, tendo relações com as mulheres não casadas. Relata que as primeiras prostitutas eram sacerdotisas, as quais se entregavam por dinheiro no templo da deusa do amor - dinheiro que era destinado ao templo. Os primeiros relatos de prostitutas aconteceram em Corinto (no santuário de Afrodite) e sobre as bailarinas religiosas na Índia.

Algumas sociedades, como as Celtas e Egípcias, tinham um modelo de relação em que as mulheres tinham uma posição social mais relevante e igualitária. Às mulheres celtas, era assegurado o direito de herdar propriedades e títulos, podendo assinar contratos, iniciar processos contra homens; inclusive, poderia escolher seu marido, de maneira que o divórcio dependia do consentimento de ambos, sendo que as filhas tinham igualdade em relação à herança. A homossexualidade masculina era comum e aceita. No entanto, a Igreja Cristã

combateu esses costumes e os direitos à propriedade e títulos que as mulheres tinham (CABOT e COWAN, 1992).

No Egito, Caria (2013) expõe que eram as mulheres que tomavam todas as decisões familiares e domésticas. Quando alguém desejava pedir a mão da filha, era a mãe que deveria autorizar. As mulheres também podiam possuir bens e administrá-los, bem como solicitar o divórcio. Inclusive, de acordo com Silva (2015), quando se casavam, marido e mulher não dividiam os bens e o casamento era um contrato entre ambos; isso não tornava a mulher inferior ao homem, de forma que ela poderia até mesmo trabalhar em algumas funções e também cuidar do lar<sup>19</sup>.

A família, na Roma Antiga, dependia do chefe de família, que tinha poder total sobre as pessoas que estavam sob sua tutela, aliás, direito de morte e vida dos seus descendentes, de vendê-los, abandonar, casar, dentre outras coisas. Submetiam-se, ao chefe da família, a mulher, os filhos, a nora e os escravos (PINHO, 2002). Assim, a mulher na sociedade romana dependia da tutela do pai, mas, quando casava, a tutela passava ao marido; dessa forma, o casamento era por cerimônia religiosa. Inicialmente, a esposa ficava restrita ao espaço privado, responsável pelas atividades domésticas e cuidado dos escravos. A partir do período imperial, elas tiveram maior liberdade de frequentar o espaço público; poderiam ir a teatros, jogos, feiras, tribunais (MONGELÓS et al., 2011). Macedo (2002) também acrescenta que, em Roma, tinha-se a concepção de que as mulheres eram naturalmente inferiores aos homens.

Macedo (2002) explana sobre a constituição familiar e a situação das mulheres nos povos germanos, baseando-se em Tácito, historiador romano que escreveu sobre eles. As mulheres acompanhavam seus maridos em todas as atividades, inclusive, em trabalhos perigosos, como na guerra. Entre os sécs. III e V d. C., quando os germanos se instalaram no Império Romano, a situação das mulheres também se alterou. Assim, tanto para os romanos quanto para os germânicos, as mulheres estavam sob a autoridade, poder e proteção dos chefes de família.

---

<sup>19</sup> Atualmente, no Egito, houve um grande retrocesso; a poligamia é comum, o homem pode ter mais de uma esposa e se separar dela sem o seu consentimento. Muitas vezes, o casamento é arranjado e as meninas têm os órgãos sexuais mutilados para preservar a virgindade e não obterem prazer durante as relações sexuais, mesmo após a proibição da mutilação dos órgãos genitais das mulheres (SILVA, 2015).

A partir do século X, no feudalismo, inicialmente, a composição familiar era ampla, incluindo as ligações biológicas e alianças, pois amigos e parentes faziam parte da família. Em contrapartida, com o fortalecimento do feudalismo, entre os séculos X e XI, modificam-se também as relações de parentesco, passando a ser somente por linhagem direta. Essa configuração beneficiava o homem na sucessão e na partilha da herança, principalmente, para o primeiro filho, que herdava a maioria das posses, pois era o chefe da família. Os filhos mais novos só poderiam ter alguns bens após o casamento; já as filhas, eram totalmente excluídas, assim, quando casavam, recebiam somente um dote, que o marido administrava. Esse modo de transmissão da herança tinha como objetivo evitar a divisão das riquezas da família paterna (MACEDO, 2002).

De acordo com Macedo (2002), o casamento era uma aliança entre famílias, “neste ato, a mulher era ao mesmo tempo doada e recebida, como um ser passivo. Sua principal virtude, dentro e fora do casamento, deveria ser a obediência, a submissão” (p. 20). Era um direito dos homens, tanto dos pais quanto dos maridos, castigar a mulher, inclusive, com punições físicas, devendo somente escolher o momento certo para fazê-lo, tomando cuidado, apenas, quando a esposa estivesse grávida. As relações sociais eram organizadas e sustentadas pelas estratégias matrimoniais.

Dessa maneira, para os grupos privilegiados, o casamento era estabelecido pelos pais, logo após o nascimento da criança. Por outro lado, para os camponeses, o casamento era estabelecido mais tarde, quando a família conseguia juntar o dinheiro para o dote, como pagamento ao noivo. Algumas mulheres trabalhavam como servas ou até mesmo prostitutas para conseguir arrecadar o dote (BAUER, 2001).

A Igreja Católica e os religiosos se preocupavam com o casamento desde o século IX, considerando a união como criação divina. O casamento foi utilizado para controlar a sexualidade e o comportamento da sociedade; a virgindade deveria ser mantida até a união e o casamento deveria ter como estímulo a procriação. A esposa não poderia sentir prazer e não poderia “tratar o marido como se fosse seu amante. Por meio do casamento, seu corpo tornava-se posse do esposo, mas sua alma, esta deveria permanecer na posse exclusiva de Deus” (MACEDO, 2002, p. 27). Dentre as concepções que a Igreja transmitiu, uma das principais, segundo o

mesmo autor, é de que o casamento deveria ser indissolúvel para a preservação dos poderes e das fortunas.

A partir do século XIV, desenvolveu-se a família moderna:

A partir do século XIV, assistimos a uma degradação progressiva e lenta da situação da mulher no lar. Ela perde o direito de substituir o marido ausente ou louco... Finalmente, no século XVI, a mulher casada torna-se uma incapaz, e todos os atos que faz sem ser autorizada pelo marido ou pela justiça tornam-se radicalmente nulos. Essa evolução reforça os poderes do marido, que acaba por estabelecer uma espécie de monarquia doméstica'. 'A partir do século XVI, a legislação real se empenhou em reforçar o poder paterno no que concerne ao casamento dos filhos.' 'Enquanto se enfraqueciam os laços da linhagem, a autoridade do marido dentro de casa tornava-se maior e a mulher e os filhos se submetiam a ela mais estritamente. Esse movimento duplo, na medida em que foi o produto inconsciente e espontâneo do costume, manifesta sem dúvida uma mudança nos hábitos e nas condições sociais...' Passara-se portanto a atribuir à família o valor que outrora se atribuía à linhagem. Ela torna-se a célula social, a base dos Estados, o fundamento do poder monárquico (PERROT, 1955 apud ARIÈS, 1981, p. 214, aspas do original).

A mudança da família medieval para a família moderna do século XVII limitou-se, primeiramente, aos nobres e burgueses, pois, até o século XIX, a população mais pobre ainda vivia como as famílias medievais, mandando seus filhos para serem aprendizes em outras famílias (ARIÈS, 1981). Nesse século, houve uma exaltação da maternidade, destacando-se que a mãe é aquela que cria, educa e se responsabiliza por todos os cuidados da criança (BAUER, 2001).

Federici (2017) também ressalta que a família, no capitalismo, surgiu como complemento do mercado e da privatização das relações sociais, começando a separar o público do privado. Outro fator é que ela também passou a ser responsável pela disciplina capitalista, pela dominação patriarcal e, assim, pela invisibilidade do trabalho feminino. Desse modo, mudou-se também como as mulheres eram retratadas, a exemplo do que houve durante a Inquisição, comandada pela Igreja Católica, na caça às bruxas<sup>20</sup>, em que as mulheres foram evidenciadas como “selvagens, mentalmente débeis, de desejos insaciáveis, rebeldes, insubordinadas, incapazes de autocontrole”. Posteriormente essa imagem

---

<sup>20</sup> A Igreja Católica passou a caçar e punir mulheres consideradas bruxas, ou seja, mulheres que fugiam aos padrões estabelecidos (prostitutas, curandeiras, mendigas, hereges, etc.), com início no século XIV. Esse período será melhor retratado no tópico a seguir, sobre a Religião.

foi revertida para “esposa ideal – passiva, obediente, parcimoniosa, casta, de poucas palavras e sempre ocupada com suas tarefas” (FEDERICI, 2017, p. 205).

Outro fator que influenciou a família foi que o prestígio do homem passou a ser associado à ociosidade da mulher; isso, primeiramente, nas classes altas e médias, logo se estendendo à família proletária, sendo que, na medida do possível, a mulher ficava exclusivamente no lar, sendo dona de casa (SAFFIOTI, 2013). Nessa perspectiva, Bauer (2001) explana que, com a separação do espaço público, protagonizado pelos homens, que deveriam trabalhar e sustentar a família, as mulheres ficavam restritas ao espaço privado, em que eram responsáveis pelas tarefas domésticas - o que não era mais considerado trabalho.

As funções que a mulher desempenha na família (sexualidade, reprodução e socialização dos filhos) se vinculam quer à sua condição de trabalhadora, quer à sua condição de inativa. Em qualquer dos casos, aquelas funções operam no sentido da discriminação social a partir do sexo, expulsando as mulheres da estrutura de classes ou permitindo-lhes uma ‘integração periférica’ (SAFFIOTI, 2013, p. 90).

Em vista de toda a pressão ideológica que as mulheres assalariadas sofriam, elas tinham que ter dupla jornada, trabalhando nas fábricas, além de realizar as tarefas domésticas. Já para as mulheres burguesas ou de classe média, o trabalho em casa era delegado a outras mulheres, assim como o cuidado do filho, que ficava a encargo de babás ou amas de leite (BAUER, 2001).

Já no Brasil, com a colonização, as relações familiares tiveram algumas alterações, mas ainda eram baseadas no sistema patriarcal. Entretanto, possuía o agravante de o homem branco, além de dominar a mulher branca, efetivar domínio sobre as índias e negras. As tradições, valores e normas da cultura europeia foram transpostas à nova colonização, assim como os princípios da Igreja Católica (PRIORE, 2004).

No início da colonização, havia poucas mulheres portuguesas, pois, em sua maioria, vieram somente os homens; suas respectivas famílias ficaram em Portugal. Em vista disso, Priore (2004) explana que o número de mulheres no Brasil era escasso, até 1872; para cada cem habitantes homens, havia 47 mulheres. Desse modo, os homens se utilizavam das facilidades sexuais da existência da exploração de mulheres. Enquanto as mulheres negras e índias eram utilizadas para a satisfação sexual, as mulheres brancas se casavam com 13/15 anos de idade,

saindo do domínio paterno para passar ao domínio do marido. Como as suas relações sociais eram extremamente restritas, no período escravocrata, podendo sair somente para ir à Igreja e sempre acompanhadas, normalmente, pela tradição e/ou pelo medo da violência social, elas se submetiam sem contestar ao poder do patriarca. Logo, a função das mulheres brancas era a de ser esposa e mãe de filhos/as legítimos dos senhores. Caso a mulher escrava tivesse algum/a filho/a do seu senhor, o/a filho/a herdava a condição de escrava da mãe; por vezes, o senhor e pai da criança encarregava sua esposa de cuidar e educar os filhos ilegítimos; outras vezes, a própria esposa tinha essa iniciativa (SAFFIOTI, 2013).

Os/as escravos/as também se relacionavam e constituíam família entre eles/as, mas poucos acabavam se casando; por vezes, o casamento e união era um modo de as escravas tentarem evitar os abusos sexuais dos senhores, mas, se os senhores as assediavam, os maridos não podiam fazer muita coisa. Houve alguns casos de escravos matarem ou agredirem os capatazes, em decorrência destes haverem estuprado a sua esposa ou filhas (PINSKY e PEDRO, 2018). Davis (2016), fazendo referência principalmente às mulheres escravas nos Estados Unidos, enfatiza que as relações entre homens e mulheres escravas eram mais igualitárias, pois todos produziam e eram explorados. Assim, não havia como o homem realizar o papel de chefe da família. Quando as mulheres engravidavam, tinham que manter o mesmo ritmo de trabalho dos demais escravos; caso não mantivessem, eram agredidas e chicoteadas; muitas vezes, o parto se adiantava e, às vezes, ocorria o aborto ou a mãe morria no parto.

Em algumas ocasiões, as senhoras também se utilizavam de homens escravos para sua satisfação sexual (SAFFIOTI, 2013). Todavia, segundo Priore (2004), o adultério para as mulheres era extremamente perigoso, pois era permitido, até por lei, que o marido a matasse, assim como ao seu amante. Outra ação, que fugia do que era estabelecido, para reprimir a sexualidade feminina, foi a homossexualidade, que era tratada como sodomia e considerada um crime grave pela Inquisição da Igreja Católica no Brasil. Na década de 1590, metade das jovens acusadas e que confessaram ter praticado sodomia tinham de 7 a 15 anos; isso explica o fato de algumas famílias casarem-nas muito novas. Apesar disso, nenhuma mulher foi morta por tal crime; sofriam algumas penitências, pois os homens não compreendiam como se realizava o ato sexual entre duas mulheres,

visto que não havia a presença do pênis e, como algumas das mulheres deveriam fazer o papel de homem, uma delas era rotulada como macho<sup>21</sup>.

Esse rígido sistema patriarcal marcou a vida e a mentalidade das mulheres brasileiras. Somente no século XIX, com o processo de urbanização, algumas não ficavam mais reclusas às casas grandes, pois, nas cidades, havia alguns entretenimentos, como festas, teatros e igrejas. Como não tinham acesso à instrução científica profissional, quando ocorreu o movimento abolicionista, as mulheres permaneceram alheias a qualquer opinião pública. Com a abolição, alteraram-se as configurações familiares, em decorrência do fato de que os senhores não tinham mais escravas para sua satisfação sexual, recorrendo, assim, à prostituição ou outras relações extraconjugais (SAFFIOTI, 2013).

As mudanças na família patriarcal não foram uniformes em todo o território brasileiro. Nas regiões menos atingidas pelo estímulo da economia e das mudanças culturais, como na região Sul, os padrões patriarcais na organização das famílias eram maiores. Mas, à medida que as estruturas e modos de produção foram se alterando, o chefe da família foi perdendo funções como único provedor e a “legitimação de sua autoridade, porém, vai cada vez mais deixando de fazer-se em nome meramente de sua capacidade de homem e da tradição” (SAFFIOTI, 2013, p. 255).

No final do século XIX, diversos jornais começaram a publicar sobre os comportamentos das mulheres, diante da família e do marido, reforçando a necessidade de a mulher ser meiga e carinhosa, de amar o marido “sobre todas as coisas” (PRIORE, 2004, p. 237); assim, era ressaltada a dita natureza feminina, para garantir a felicidade familiar. Em alguns jornais, também se ressaltava que as mulheres eram traidoras e não mereciam a confiança dos homens; tinha-se um grande receio da infidelidade feminina, por elas serem normalmente “traioeiras”; outra afirmação era de que as mulheres eram “fúteis, vaidosas e frágeis” (PRIORE, 2004, p. 257).

Desse modo, com o capitalismo, buscou-se mais ainda a disciplinarização dos sujeitos nos diferentes espaços, no trabalho e demais esferas da vida,

---

<sup>21</sup>Tal concepção sobre a relação entre duas mulheres é percebida ainda nos dias atuais, por conta da invisibilidade sexual das mulheres no processo histórico, sendo compreendido comumente “como se não fosse possível duas mulheres se relacionarem sem um homem” (NOGUEIRA, HILÁRIO, PAZ e MARRO, 2018, p. 38).

principalmente, sobre as mulheres, às quais recaía grande pressão sobre o seu comportamento social e familiar. Após a Proclamação da República (em 1889), o modelo de mulher foi repassado e cobrado para toda a população, assim, a sua idealização, naturalmente frágil, submissa, bonita, dona de casa, que era possível de ser cumprida somente pela burguesia, passou a ser cobrada de toda a população, sendo, aliás, passível de punições do poder público (PRIORE, 2004).

As imposições da nova ordem tinham o respaldo da ciência, o paradigma do momento. A medicina social assegurava como características femininas, por razões biológicas: a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, a subordinação da sexualidade à vocação maternal. Em oposição, o homem conjugava à sua força física uma natureza autoritária, empreendedora, racional e uma sexualidade sem freios. As características atribuídas às mulheres eram suficientes para justificar que se exigisse delas uma atitude de submissão, um comportamento que não maculasse sua honra (PRIORE, 2004, p. 304).

As que demonstravam atributos distintos eram consideradas “antinaturais” (idem, p. 277); até mesmo as que eram consideradas muito inteligentes, acreditava-se que seriam desprovidas dos sentimentos maternos; outras eram consideradas criminosas, prostitutas ou loucas. Algumas, também, eram internadas e psiquiatras relacionavam o período menstrual como “propício à manifestação dos distúrbios mentais” (PRIORE, 2004, p. 279). A histeria, ademais, normalmente foi associada às mulheres que fugiam às características tidas como naturalmente femininas; os sintomas, para alguns psiquiatras, eram ser uma dona de casa ruim e ter perversão sexual. Acreditava-se, ainda, que a masturbação feminina era causadora da esterilidade e do aborto (PRIORE, 2004). Tais características, muitas vezes, ainda são associadas às mulheres que fogem do ideal estabelecido, de frágeis e submissas; acredita-se, frequentemente, que só cabe ao homem ser rude e ter desejos sexuais.

Para a disciplina e controle das mulheres, o Código Penal, o judiciário e a ação policial eram utilizados para resguardar a ordem e estabelecer a norma nos espaços, sendo que a mulher era destinada somente ao espaço privado e o homem ao público. As mulheres ricas frequentavam os espaços públicos somente em algumas ocasiões; já para as mulheres pobres, era vedado frequentar os espaços públicos, pois precisavam trabalhar. Elas estavam mais sujeitas à exploração e abusos sexuais, não somente nas ruas, mas também no trabalho; tal situação,

igualmente, ocorria durante a revolução industrial, como bem explicou Engels. O fato de a mulher trabalhar fora, além de ir contra a função feminina de se dedicar somente ao lar, também afetava sua reputação, pois eram diversos os abusos que ocorriam nas fábricas (PRIORE, 2004).

Aos homens, era estimulado exercerem livremente sua sexualidade, sendo, inclusive, objeto de representação de sua virilidade; já à mulher, era algo condenado, pois ela deveria reprimir todos os desejos e resguardar sua virgindade. Nos casos em que a mulher solteira se “deixasse desvirginar” (PRIORE, 2004, p. 326), ou quando era estuprada, também se culpava a mulher que “se deixava possuir pela força” (p. 329); esta tinha que provar que resistiu, mas o processo de estigmatização era irreversível para as mulheres. Assim, deveriam arcar sozinhas com as consequências; quando acabavam engravidando, muitas abortavam ou se desfaziam do recém-nascido<sup>22</sup>; em alguns casos, até mesmo, se suicidavam, pois “transformavam-se em monstros, numa cultura alimentada pelo estereótipo do amor de mãe como instintivo” (PRIORE, 2004, p. 326). Esse estereótipo ainda está presente na atualidade, quando, em sua maioria, há o mesmo julgamento das mulheres. Uma pesquisa, realizada pelo IPEA, em 2016, demonstrou que um terço da população culpa as mulheres pelo estupro; 32% das mulheres e 42% dos homens concordam que as mulheres que se dão ao respeito não são estupradas, assim como 30% concordam que se a mulher estava usando uma roupa provocativa não pode reclamar do estupro (MENA, 2016).

O casamento entre as classes populares era algo escasso, por conta da burocracia envolvida. Já para a classe dominante, ele era essencial para constituir uma união legítima. Havia muitas mulheres que cuidavam e sustentavam seus filhos/as sozinhas. Quando ocorria o casamento ou união entre as classes populares, o homem pobre não conseguia cumprir o que lhe era cobrado pelos padrões culturais e pela ideologia dominante, como ser o provedor da família. Nesse caso, muitas vezes, usava da força e da violência doméstica para exercer o seu papel de dominação, pois, nos outros espaços, como no trabalho ou na política, eles não tinham nenhuma autoridade; somente lhes era assegurada, culturalmente, a

---

<sup>22</sup> De acordo com Priore (2004), desde a colonização, diversas mulheres tiveram que abandonar seus filhos, normalmente, em decorrência da extrema pobreza ou pela criança não ser fruto do matrimônio; outras crianças acabaram órfãs por conta da morte dos pais. Assim, a igreja organizou espaços para cuidar dessas crianças, como a casa dos expostos.

autoridade na casa e sobre a família (PRIORE, 2004). Saffioti e Almeida (1981) também ressaltam que, como os homens são explorados pelo capitalismo, lhes é cobrado que sejam os provedores e tenham poder, é oferecido tal poder frente às mulheres. Entende-se, portanto, que o homem goza de vários privilégios em relação à mulher e isso acontece não somente pela sociedade legitimar o patriarcado, mas também pela necessidade de o homem compensar a exploração que sofre nas outras relações sociais, autoafirmando-se nas relações interpessoais.

Na década de 1950, as distinções familiares, os papéis femininos e masculinos ainda eram reforçados, mas as principais alterações foram que os/as jovens, juntamente com os pais, escolhiam os/as companheiros/as. Entram em jogo o amor e afeto, que também eram considerados, assim, os casais, normalmente, namoravam, sempre discretamente; posteriormente, noivavam e, então, casavam, mas o namoro e noivado não poderiam ser muito longos, pois as mulheres precisavam casar, caso contrário, fracassavam socialmente. Para que as moças conquistassem seus futuros maridos, elas eram estimuladas a serem vaidosas e se vestirem bem, de forma que estivessem sempre bem-humoradas e amáveis, o que também era estimulado por revistas femininas. Com a urbanização e aumento dos espaços de lazer, os pais passaram a vigiar menos os/as jovens, os quais iam aos espaços de diversão, como: cinema, bailes e festas (PRIORE, 2004).

Com o maior acesso aos contraceptivos por parte das mulheres, nos anos 1960, algumas, principalmente das classes mais abastadas, passaram a ter maior autonomia sobre sua sexualidade e reprodução. Dessa maneira, com a possibilidade de controlar a gravidez e a melhoria na qualidade de vida, foi possível que a gravidez fosse planejada, tendo, assim, uma diminuição nos índices de natalidade. Em contrapartida, como já ressaltado, o modo familiar burguês é o que predomina, assim, de acordo com Pinsky e Pedro (2018), as mudanças ocorrem, primeiramente, nas famílias com maior renda e escolaridade, para, posteriormente, atingirem as famílias mais pobres e com menos escolaridade.

Dessa forma, o acesso a informações, a métodos contraceptivos, à pílula do dia seguinte (disponibilizada, atualmente, no SUS), é limitado, ocasionando dificuldade aos métodos ou o uso inadequado. Isso gera um grande índice de gravidez indesejada e, em consequência disso, de abortos clandestinos e inseguros. Estima-se mais de um milhão de abortos induzidos por ano no Brasil, sendo uma

das principais causas de mortes maternas, pois, no Brasil, ele é considerado ilegal<sup>23</sup>, salvo em casos de risco de vida da mãe ou de gravidez, em decorrência de estupro (BRASIL, 2011). Outros dados, da Pesquisa Nacional de Aborto, de 2010, revelam que, em média, a cada cinco mulheres, de até 40 anos, uma já fez pelo menos um aborto; em metade dos casos, normalmente, as mulheres utilizam medicamentos. Por conta das implicações à saúde e risco do aborto inseguro, metade das mulheres tiveram que ser internadas para finalizar o procedimento (DINIZ, MEDEIROS e MADEIRO, 2016).

Acredita-se que as condições socioeconômicas desfavoráveis podem se relacionar com dificuldades para o acesso a informações e aos métodos adequados para se prevenir uma gravidez indesejada, e o abortamento induzido funcionaria como um método de planejamento familiar para mulheres mais carentes (ANJOS et al., 2013, p. 508).

Desse modo, normalmente, ainda são as mulheres negras que realizam o maior número de abortos clandestinos e inseguros (ANJOS et al., 2013).

Entre as décadas de 1960 e 1970, em média, as mulheres tinham de cinco a seis filhos/as; já em 2010, caiu para menos de dois filhos/as por mulher. Mas, a maioria, que possui 1,7 filhos/as, tem oito anos ou mais de estudo; já as que têm até sete anos de estudos, têm quase o dobro de filhos/as, ou seja, 3,2 por mulher. As autoras ressaltam que tal discrepância pode efetivar-se em detrimento de maior instrução, como investimento na carreira profissional, ou até mesmo, por terem mais condições financeiras, conseguirem procurar aborto clandestino e/ou o acesso a pílulas anticoncepcionais e pílulas do dia seguinte. Tais fatores também influenciam em relação à gravidez na adolescência, em que as mulheres com mais escolaridade têm menos chance de engravidar precocemente. As com mais escolaridade, que engravidam entre 15 a 19 anos, correspondem a 13%; já as mulheres com menos de sete anos de estudos, são mais de 20% (PINSKY e PEDRO, 2018).

Com o passar do tempo, outra mudança foi sobre o casamento, tendo-se uma queda no número de casamentos legalizados e realizados em espaços religiosos. Essa queda aumentou a partir da década de 1980, assim, as pessoas mantinham uniões sem vínculo legal, elevando-se também o número de divórcios e separações. Os arranjos familiares vão se alterando, como o aumento de mães solas; famílias

---

<sup>23</sup> A legalidade do aborto poderia salvar a vida das mulheres que o realizam de modo clandestino (ANJOS et al., 2013). Tendo-se diversas lutas por grupos feministas, para a legalidade do aborto, atualmente, em 62 países, é legalizado (MDEMULHER, 2018).

formadas por pessoas já separadas, em que ambas possuem filhos/as; os/as filhos/as também passam a ficar mais tempo na casa dos pais e, por vezes, até a/o companheira/o também vai morar junto (PINSKY e PEDRO, 2018). Outros arranjos são dos casais homossexuais, sendo que, em 2013, foi regulamentado o casamento civil, assim como a adoção por tais casais.

Saffioti (2013) ressalta que, por mais que “haja um laço de continuidade histórica” (p. 116) entre as formas de família grega, oriental e a família cristã-germânica, há também grandes diferenças. Isso porque, mesmo que no processo histórico da família tenham existido diversos pontos em comum, há também as divergências, pois ela é uma instituição social, logo, é mutável, possui modificações e contradições no seu percurso histórico.

Portanto, percebe-se que as configurações familiares estão mudando; muitas mulheres são provedoras da casa, não possuem mais a obrigatoriedade do casamento e alguns papéis sociais se alteraram, visto que elas passaram a ocupar espaços públicos e políticos, ainda que em uma porcentagem pequena. No mesmo aspecto, o casamento homossexual também tem sido mais aceito. Por exemplo, uma pesquisa, realizada pelo IPEA (2017), revela que, em 1995, havia 23% dos domicílios com mulheres como pessoas de referência; em 2015, passam a ser 40% dos domicílios chefiados por mulheres. Ressalta-se que, das famílias chefiadas por mulheres, em 34%, havia, ainda, a presença masculina.

Contudo, apesar das mudanças, elas ainda são superficiais e, mesmo com alguns avanços em nas relações familiares, essas mudanças ainda não alcançaram a todas as mulheres, igualmente e principalmente, às negras e pobres. Isso porque, ainda, é cobrada da mulher sua função no lar, no cuidado dos/as filhos/as e de pessoas doentes, assim como sofrem diversas agressões e são assassinadas todos os dias, somente por serem mulheres.

## 1.2 Religião

A Igreja Católica é uma das principais instituições na reprodução da dominação masculina, pois, ao pregar a moral familiar cristã e/ou da sociedade ocidental, tem contribuído para divulgar os valores patriarcais e uma visão moralista contra a figura feminina, independente econômica e sexualmente. Segundo

Bourdieu (2018), a Igreja, baseando-se na autoridade do direito divino e na autoridade do pai, justifica a hierarquia familiar, principalmente, por meio dos textos sagrados.

A religião tinha um papel importante no Império Romano Ocidental; assim como a política, ambas faziam parte do domínio e do culto público. O paganismo romano incorporou, em suas crenças, cultos e divindades estrangeiras, propiciando novos significados e interpretações, como ocorreu com as crenças Gregas. Cada família tinha seus rituais particulares, mas as mulheres eram excluídas. A transmissão dos rituais religiosos era passada apenas pela linhagem masculina. Os homens poderiam ser considerados criaturas sagradas após sua morte, mas não as mulheres. A religião também justificava as normas de conduta e a autoridade masculina, mas, a partir do século III d.C., ela se distancia do Direito; isso somente até a conversão dos imperadores ao cristianismo, pois, posteriormente, o Estado uniu-se novamente à Igreja, permitindo que a religião regulasse as relações familiares (PINHO, 2002).

Desse modo, a religião cristã se solidifica em decorrência, principalmente, do apoio dos imperadores. Pouco a pouco, o cristianismo se tornou a religião dominante: “As decisões dos padres da Igreja eram, na maioria dos casos, ratificadas pelos imperadores e acabavam influenciando também a vida civil” (pp. 6-7) e, aos poucos, a Igreja também foi substituindo o Estado (NETO, 2011).

No feudalismo, não foi diferente; a religião cristã continuou dominante, disseminando os valores ideológicos, além de ser também responsável pela educação e instrução dos representantes da nobreza e, ainda, por oferecer assistência aos pobres. O clero e a nobreza eram indissolúveis, pois os altos cargos da Igreja eram ocupados por filhos de famílias nobres; já algumas filhas, dirigiam conventos (BAUER, 2001). Macedo (2002) também salienta que as mulheres aristocráticas, na sociedade medieval, ofereceram um apoio fundamental à implantação do cristianismo.

Saffioti (2013) ressalta que a Igreja Católica contribuiu e contribui para manter a hierarquia familiar, pois, de acordo com o preceito bíblico, a mulher seria o coração e o homem a cabeça, logo, o homem é naturalmente racional e a razão é superior à emoção, cabendo ao homem governar a casa.

O ideário feminino, segundo Macedo (2002), sua função, os papéis e comportamentos a serem seguidos foram justificados e legitimados por critérios

religiosos, morais e também como expressão do pensamento masculino. Assim, uma figura, que representava o ideário feminino, foi Eva, vista como pecadora e fraca perante a sedução do Diabo. Dessa forma, automaticamente, ela seria inferior ao homem, já que este não caiu em tentação do pecado e não traiu a Deus. O mesmo autor ressalta que Santo Agostinho considerava que o homem deveria ser governado apenas por Deus; já as mulheres, deveriam ser governadas pelo homem. Desse modo, justificava-se a dominação masculina como obra de Deus e os pecados masculinos eram ou culpa do Diabo ou das mulheres, as quais eram pecadoras naturais, que incitavam e seduziam os homens. Posteriormente, a Igreja utiliza a imagem da Virgem Maria (que ganhou maior popularidade a partir do século XI), para sintetizar os valores e a moral cristã, pois ela era imaculada, permanecendo virgem e pura. Ela representava a redenção e a nova Eva, um novo ideário a ser seguido pelas mulheres. Esses ideais também foram trazidos para o Brasil com a colonização.

Junior, Gomes e Stephani (2011) ressaltam que a exaltação da Virgem Maria pela Igreja Católica foi principalmente por ela ser um exemplo de mulher, politicamente submissa, que cumpriu as funções maternas, diferenciando-se das outras mulheres, consideradas pecadoras. Outra razão é a desvalorização da sexualidade, ressaltando a reprodução e não o sexo, pois Maria teve um filho, estando pura e virgem. Assim, a Igreja Católica contribuiu de forma decisiva para manter a subordinação da mulher ao homem, ao matrimônio e também a exclusão feminina das decisões políticas e econômicas, de modo que as mulheres carregavam, desde o seu nascimento, os desígnios de uma submissão absoluta.

Por outro lado, entre as representações femininas reforçadas pela Igreja Católica, não era mencionada a Lilith. Isso porque foi a primeira mulher de Adão, não tendo nascido de sua costela, mas do barro, do mesmo modo que ele. Contudo, ela negava se submeter a Adão, inclusive, a se deitar sob ele, nas posições sexuais, buscando estabelecer a igualdade entre os corpos e almas. Não aceitando as imposições de Adão, rebelou-se contra ele e, então, foi banida para o inferno, transformada em um demônio (SÁ, 2009). Assim, Lilith representa a primeira mulher a não aceitar ser submissa a um homem.

Eva é, por um lado, identificada como aquela que é fruto de uma costela, portanto originada como parte, subproduto do homem.

Incompleta, frágil e servil. O modelo de esposa subserviente impresso na tradição patriarcal, sobretudo em oposição à bíblicamente ignorada Lilith (SÁ, 2009, p. 166).

De acordo com Macedo (2002), na Idade Média, tanto a Igreja Católica quanto os governos municipais definiram e empreenderam medidas excludentes contra pessoas consideradas prejudiciais ao cristianismo, como hereges, bruxas e prostitutas. Havia um número relevante de mulheres envolvidas com as doutrinas heterodoxas, como os hereges<sup>24</sup>; um dos motivos pode ser em decorrência das mulheres terem lugar para o ministério da pregação. Bauer (2001) também explana que outra razão é que elas consideravam o casamento como instituição do pecado, distanciando-se, assim, de Deus, além de buscar abolir a sexualidade e também a reprodução. Já a Igreja, por meio do casamento, tentava disciplinar e controlar a sexualidade. Federici (2017) também ressalta a relevância política e social dos hereges: “A heresia constituía tanto uma crítica às hierarquias sociais e à exploração econômica quanto uma denúncia da corrupção clerical” (p. 73).

Dentre as medidas excludentes contra pessoas que eram consideradas perigosas ao cristianismo, Macedo (2002) ressalta que ocorreu a caça às bruxas, entre os séculos XV e XVII, no Renascimento e na Revolução Científica, já ao final da Idade Média. Anteriormente, os casos de feitiçaria eram ironizados, tendo pouca atenção, mas, com a crise política que envolveu as lideranças religiosas nos séculos XIV e XV, a população teve um medo maior do Diabo e, assim, das feiticeiras. O medo de ambos gerou a perseguição de algo que era visível, ou seja, as bruxas. Ligou-se magia com culto satânico e depravação sexual e, dessa forma, foi criada a imagem da bruxa. Até o século XIV, a preocupação era voltada para a magia masculina, considerando os magos como invocadores do Demônio, sendo que o Diabo servia ao mago. Posteriormente, a atenção recaiu sobre as mulheres, que eram vistas como servas e adoradoras do Diabo – responsável por atos sexuais abomináveis. Assim, temia-se o sabá, que eram os encontros de bruxas, comumente representados por orgias (MACEDO, 2002). Cabe ressaltar que as mulheres, mesmo quando fogem aos padrões estabelecidos, sempre são

---

<sup>24</sup> Hereges, de acordo com Macedo (2002), eram as pessoas que tinham uma interpretação diferente do que era determinado pela Igreja, criticavam alguns princípios e o enriquecimento material por parte dessa instituição, mas que desejavam ter uma vida religiosa.

representadas enquanto submissas e dominadas por um homem; nesse caso, a bruxa é submissa ao Diabo; quando era um mago, o Diabo é que servia ao homem.

Federici (2017) ressalta que a Inquisição e a caça às bruxas têm um significado bem mais profundo que o medo da população sobre o Diabo, visto que ela estava ligada à tentativa do Estado/Igreja de disciplinar e controlar as mulheres, inclusive, ter um controle sobre seu corpo e a procriação. Isso porque, com a Peste Negra, no século XIV, morreu em média um terço da população europeia e o controle que a mulher tinha sobre a reprodução – como alguns métodos contraceptivos naturais, como chás – começou a ser percebido como uma ameaça à estabilidade social e econômica, sendo demonizada qualquer forma de controle de natalidade e também da sexualidade, que não fosse com fins de reprodução, além de acusá-las de sacrificar crianças.

Logo, a autora ressalta a natureza política da Inquisição e que a caça às bruxas só foi possível graças aos anos de disseminação de uma ideologia misógina pela Igreja Católica, bem como pela cooperação do Estado. Inclusive, a caça às bruxas foi a primeira perseguição que usou panfletos para alertar a população dos perigos das bruxas, tendo disseminação dos julgamentos mais famosos. As execuções eram sempre um grande evento público e todos deveriam presenciar, sobretudo, antes da execução, pois, comumente, as mulheres eram torturadas e estupradas (FEDERICI, 2017).

Outro fator que Federici (2017) explana é que 80% das condenadas eram mulheres e, quase sempre, pobres; assim, acrescenta-se que esses episódios foram um “ataque à resistência que as mulheres apresentaram contra a difusão das relações capitalistas e contra o poder que obtiveram em virtude de sua sexualidade, de seu controle sobre a reprodução e sua capacidade de cura” (p. 305). Dessa forma, a bruxa era a parteira, a mulher que evitava a maternidade, a mendiga, a prostituta, a mulher que era considerada promíscua, a adúltera, a que tinha má reputação, a rebelde e, até mesmo, a mulher que ousava discutir e insultar. Portanto, uma mulher ativa era uma ameaça à ordem social e precisava ser contida.

Em 1486, final da Idade Média e início da Idade Moderna, foi publicado o *Malleus Maleficarum*; segundo Macedo (2002):

O auge da ‘caça às bruxas’ situa-se entre 1560 e 1630. Houve perseguições maciças na Alemanha, Suíça, Bélgica, Inglaterra e França. Nesta última, mais de três mil mulheres foram queimadas.

Para alguns historiadores, o número total de execuções na Europa chegou a vinte mil, enquanto outros sugerem setenta mil execuções apenas na Alemanha, e trezentos mil em todo o continente europeu, em países católicos ou protestantes. A última execução registrada aconteceu em 1781, às vésperas da Revolução Francesa (p. 57).

No Brasil, a Inquisição portuguesa, estabelecida a partir de 1536, julgava normalmente delitos morais, condutas familiares ou sexuais, que eram consideradas heresia. Dentre tais situações, estava o coito anal e oral, além das relações sexuais entre pessoas do mesmo gênero; as penas, normalmente, eram de castração ou morte na fogueira. Dessa maneira, era criminalizado qualquer ato sexual que não fosse pela reprodução. A possibilidade de duas mulheres terem relações sexuais era algo discutido entre os inquisidores, que, muitas vezes, acreditavam que seria impossível esse ato sem um pênis; dessa forma, algumas sofriam penitências, mas não eram criminalizadas, como nos casos de sodomia entre os homens (PRIORE, 2004).

No século XIX, nos Estados Unidos, a Igreja Protestante se disseminou e, com isso, aumentou também o número de mulheres em seu interior, pois, ao contrário do catolicismo, ela permitia que as mulheres realizassem tarefas, podiam intervir e falar publicamente, inclusive, fazer orações. O protestantismo auxiliou, aliás, a alfabetização de diversas mulheres, incentivando-as a aprenderem a ler e escrever, fator que contribuiu para que a quantidade de mulheres analfabetas nos Estados Unidos fosse muito menor do que na Europa (GARCIA, 2011).

De acordo com Saffioti (2013), o protestantismo também reconhecia no casamento, além da necessidade de procriação - e que esta deveria ser uma ação consciente e voluntária do casal -, a satisfação sexual, ao contrário da Igreja Católica, que considerava a satisfação sexual como algo "sujo e indigno" (p. 148). Outro fator com o qual a Igreja Católica ajudava na sujeição da mulher é em relação ao divórcio e sobre a traição, visto que, quando realizada pelo homem, era aceita socialmente; a mulher, via de regra, não podia se divorciar. Já quando a traição partia da mulher, ela sofria o repúdio da sociedade e do marido. As mulheres, de modo geral, de acordo com Saffioti, muito mais que os homens, têm sido submissas e obedientes à religião, seguindo, assim, seus ensinamentos.

O primeiro mosteiro de mulheres surgiu no Brasil em 1677. As freiras exerciam diversas funções sociais, como no campo da educação, assistência social e saúde. Muitas mulheres eram colocadas em conventos pelos pais. Mas, o ingresso

ao convento era algo elitizado, somente para filhas de famílias ricas. Outras eram mandadas para casas de recolhimento, que também tinham cunho religioso, mas sem a obrigatoriedade dos votos. Comumente, as meninas eram mandadas, aos dez anos, aos conventos ou às casas de reclusão, às vezes, para exibir a posição social e a religiosidade dos pais, ou para garantir maior herança ao filho homem; outras, ainda, porque não se submetiam à autoridade do pai ou marido, ou porque foram violentadas sexualmente e haviam perdido a suposta pureza e honra (PRIORE, 2004). Alguns maridos também enviavam as esposas que os traíam, ou as que eles gostariam de trair, quando não as assassinavam (LOPES, FILHO e VEIGA, 2000). Outras vezes, as mulheres se utilizavam dos conventos ou das casas de reclusão como meio para escapar de algum casamento, ou para fugir de algum marido que as maltratava; esses espaços também foram dos poucos onde era ensinado às mulheres a ler e escrever (PRIORE, 2004).

Dessa forma, contraditoriamente, Saffioti (2013) expõe que a Igreja Católica, historicamente e na contemporaneidade, também:

tem atuado no sentido de atenuar tensões e retardar mudanças sociais que, de um lado, poderiam reduzir a defasagem entre as estruturas parciais da sociedade e, de outro, elevar as contradições da economia capitalista. Atenuar tensões geradas pela economia de mercado significa, em última instância, para a Igreja, garantir uma posição no *status quo* presente, de cuja manutenção depende sua sobrevivência enquanto grupo que concentra grande poder de decisão. [...]. Assim, para defender sua posição na estrutura do poder, a Igreja tenta adequar seu corpo doutrinário às expectativas sociais presentes, sacrificando a doutrina cristã sempre que as condições para a preservação de seu *status* o exigirem (pp. 141-142).

Atualmente, algumas concepções da Igreja se modificaram ou pode-se dizer que se tornou menos rígido o reforço de submissão das mulheres. Contudo, a hierarquia familiar e patriarcal ainda é reforçada, assim como, o casamento, enquanto objetivo divino, a maternidade e o ideário de mulher relacionado à Virgem Maria. Mas, cabe ressaltar que existem diversas distinções entre as vertentes do cristianismo. Em uma pesquisa, realizada por Valéria Vilhena, em 2016, em uma casa para abrigo de mulheres, em São Paulo, 40% das mulheres que haviam sofrido violência doméstica eram evangélicas. Ela também ressalta algumas restrições impostas pela Igreja às mulheres, tais como: cortar o cabelo, utilização de maquiagem e em relação às vestimentas (SOUZA, 2017). Dessa forma, a religião,

de modo geral, tem uma influência importante nos valores, crenças e papéis sociais que a mulher ocupa na sociedade. A religião também dita normas sobre o comportamento feminino perante a figura masculina, por exemplo, na casa, a mulher deve obediência em troca de proteção. É importante ressaltar que as normas e valores empregados pela religião são aceitos e compreendidos como imposições sagradas e divinas, logo, inquestionáveis.

### 1.3 Mulheres: relações de trabalho e modo de produção

De acordo com Marx e Engels (2007), é com o trabalho que o sujeito produz, não somente seu meio de vida, mas também sua vida espiritual. Leontiev (2004), também, salienta que o trabalho é o “conteúdo essencial da vida” (p. 129), pois, com ele, o sujeito modifica a natureza, transformando a si mesmo. Assim, o trabalho é essencial ao ser humano, visto que é a partir dele que transforma o mundo e produz sua história; segundo Favoreto, Figueiredo e Zanardini (2017), produz também novas necessidades, novas formas de pensar, de agir e de se relacionar.

O trabalho é uma ação determinada pelas condições materiais, culturais e sociais. Tanto o ser humano como seu trabalho assumem formas históricas e constituem-se em uma relação mútua de construção e reconstrução constantes. O trabalho humano, mais que esforço físico e mental, também é fator de humanização. Os sentidos humanos, os quais lhe permitem perceber a realidade, são estimulados, refinados e desenvolvidos conforme o processo histórico (FAVORETO, FIGUEIREDO e ZANARDINI, 2017, p. 982).

No decorrer do processo histórico, percebe-se que as mulheres, em várias épocas, tiveram limitações quando se refere ao trabalho e profissões fora do ambiente doméstico. As mulheres de classe média e alta lutaram para conseguir o direito legal de poderem trabalhar fora do ambiente doméstico e, claro, isso favoreceu todas as outras. Em contrapartida, Saffioti (2013) ressalta que as mulheres de camadas sociais mais pobres, as quais estavam comumente ocupadas com a produção de bens, sempre trabalharam, em todas as épocas e lugares, contribuindo, assim, para a criação da riqueza social e também para a subsistência de sua família.

Na Idade Média, com o sistema feudal, Macedo (2002) ressalta que as distinções não eram somente entre homens e mulheres, mas, principalmente, por

classes; uma mulher da nobreza não tinha as mesmas funções sociais de uma burguesa, camponesa ou escrava. Outro fato a ser ressaltado é a escassez de escritos sobre as mulheres camponesas, servas e escravas do período medieval.

As mulheres da família senhorial ficavam responsáveis pela economia doméstica, pelos suprimentos e pelas vestimentas da família, inclusive, de administrar o trabalho doméstico, acompanhar a fabricação de tecidos e o abastecimento de modo geral. Quando o marido se ausentava, a esposa era responsável pela administração das posses. Assim, algumas mulheres, normalmente viúvas ou tutoras de filhos/as menores, eram as senhoras feudais (MACEDO, 2002).

Entre os séculos XIV e XV, o serviço doméstico de famílias abastadas era destinado às criadas e escravas. As criadas eram recrutadas na cidade ou zona rural, normalmente, de famílias muito pobres; por meio de um contrato, trabalharia para uma família por determinado tempo. O seu trabalho era manter a casa limpa, cuidar das crianças e acompanhar seus senhores. Havia também as escravas, que eram vendidas e compradas. Um dado interessante é que, no século XV, em Gênova, foram comercializadas 86,4% mulheres e somente 13,6% de homens. As escravas executavam todo tipo de trabalho nas residências, ficando sob o domínio e orientação de outras mulheres, que eram livres (MACEDO, 2002).

Já as mulheres camponesas, no período medieval, tinham grande importância na economia rural. De acordo com Bauer (2001), elas eram as mais exploradas, pois, além do trabalho na zona rural, realizavam outras inúmeras atividades da economia medieval. Macedo (2002) acrescenta que, quando casadas, elas, juntamente com o marido, participavam de todas as atividades e trabalho na terra senhorial: colhiam, plantavam, pescavam, fiavam, lavavam roupas e, por vezes, eram obrigadas a prestar serviço na casa do senhor feudal. Além disso, também cuidavam das crianças e inválidos e, quando o que a família produzia não era o suficiente, realizavam serviços domésticos em grandes propriedades (BAUER, 2001).

Em grandes propriedades da Alta Idade Média, uma parte do trabalho artesanal era realizada pelas mulheres, entre os quais é possível citar a confecção de tecidos, exclusivamente destinada às mulheres. As escravas ou servas

trabalhavam sob fiscalização de uma supervisora nos gineceus<sup>25</sup>, normalmente, produzindo produtos que seriam consumidos no palácio (MACEDO, 2002).

As mulheres artesãs desse período tinham um papel relevante à economia urbana, visto que, por vezes, trabalhavam ajudando os pais quando solteiras; quando casavam, ajudavam os maridos. O trabalho de fiação de lã e seda era exclusivamente feminino; já na indústria de tecelagem, costura e bordado, comumente, era masculino. As artesãs participavam de quase todas as fases da confecção artesanal, às vezes, inclusive, do trabalho ligado à metalúrgica e construção civil. Os fabricantes de vestuário e produtos de luxo foram os primeiros a admitir mulheres. No entanto, a maioria delas ainda trabalhava em funções menos importantes e por salários menores que o dos homens (MACEDO, 2002).

No meio urbano, além das artesãs e de operárias, as mulheres trabalhavam com todos os ofícios relacionados ao manejo e à venda de alimentos, fossem sozinhas ou acompanhadas pelo marido. As mulheres, que queriam exercer um livre ofício, não eram bem vistas; elas também raramente conseguiam alcançar o posto de mestras. As mulheres que trabalhavam como aprendizes podiam continuar no seu trabalho e receber, caso ficassem solteiras (BAUER, 2001).

De modo geral, elas exerceram diversas funções na Idade Média, de acordo com Macedo (2002):

No século XV, nas cidades alemãs de Nuremberg, Colônia e Frankfurt, eram encontradas caldeireiras, ferreiras, fabricantes de cutelos, facas, arame, latas e canecas, e, em Basiléia, havia pedreiras e carpinteiras. As mulheres atuavam ainda nas profissões ligadas à alimentação, como açougueiras, salsicheiras, padeiras, leiteiras, peixeiras, forneiras, queijeiras. Na Inglaterra, havia as cervejeiras, e, nas cidades francesas, cabeleireiras, barbeiras e boticárias (p. 40).

Contudo, Macedo (2002) também ressalta que, no final da Idade Média, algumas empresas desaconselharam a contratação de mulheres, principalmente, as casadas. Nessa mesma perspectiva, Bauer (2001) salienta que a mão de obra barata acabava gerando concorrência com a produção masculina e, assim, a prejudicava. Ademais, com a crise econômica do século XIV, que, em alguns países, foi até o século XIX, a mulher foi restringida novamente ao ambiente doméstico, tornando-se ainda mais difícil ingressar em outros trabalhos.

---

<sup>25</sup> Parte da propriedade destinada às mulheres.

Outro modo de subsistência foi a prostituição, que existiu ao longo de toda a Idade Média, principalmente, no mundo rural. A partir do século XIII, aumentou o número e foi para o meio urbano, ficando sob vigilância e controle dos governos municipais. Algumas iam juntamente com os soldados (em uma proporção que poderia equivaler a até 25% dos soldados), realizando todos os tipos de trabalho, desde sexo, lavar roupas, fazer comida, cuidar de enfermos e até aterrar buracos na estrada (MACEDO, 2002).

No século XV, as mulheres formavam uma alta porcentagem da população nas cidades, mas, em sua maioria, viviam em condições de pobreza, realizando trabalhos mal remunerados, como servas, vendedoras e prostitutas. Contudo, elas também começaram a ocupar alguns cargos, como de professoras e médicas, competindo, assim, com os homens (FEDERICI, 2017).

Com o aumento dos conflitos e tensões sociais, em alguns países, foi descriminalizado o estupro, nos casos em que as vítimas eram mulheres de classe baixa; ocorreram diversos estupros coletivos (por aprendizes, empregados ou jovens de famílias ricas). Com essa legalização, houve um aumento da misoginia, afetando todas as mulheres, independentemente da classe (FEDERICI, 2017).

Federici (2017) explana que autoridades institucionalizaram a prostituição com a intenção de diluir os protestos<sup>26</sup> dos trabalhadores, pois, a partir do acesso facilitado à prostituição, haveria aumento da satisfação dos trabalhadores, perdendo-se, um pouco, o foco dos protestos. Macedo (2002) também enfatiza esse aspecto, no qual, em cidades francesas, as casas de prostituição eram até mesmo alugadas por burgueses ou chefes da comunidade, sendo assim, eram protegidas pelas autoridades. Havia também os bordéis particulares, independentes do controle municipal. A prostituição era tolerada e até mesmo estimulada: “Em última instância, a prostituição, imoral, colaborava para a sanidade da sociedade, atenuando as tensões e servindo de válvula de escape para as limitações sexuais impostas pela Igreja” (ibidem, p. 62), embora as prostitutas nunca tenham sido bem vistas socialmente, pois se compreendia que elas deveriam ser afastadas das “pessoas de bem” (ibidem, p. 63). As autoridades sempre oscilavam entre permitir e condenar a prostituição, assim, as mulheres, enquanto objetos sexuais, eram usadas e

---

<sup>26</sup> De acordo com a autora Federici (2017), em meados do século XIV, os camponeses realizaram diversas revoltas contra os senhores feudais; foram longos períodos de conflitos. O principal objeto dos servos era preservar o excedente do seu trabalho e produtos.

estimuladas à prostituição, quando convinha ao poder; caso contrário, continuavam sendo usadas, mas socialmente criminalizadas.

A estrutura feudal se baseava no campo, tendo também a oposição às cidades. “A estrutura hierárquica da posse da terra e a vassalagem armada ligada a essa estrutura davam à nobreza o poder sobre os servos” (MARX e ENGELS, 2007, p. 91). Em contrapartida, passou a haver um número crescente de servos que fugiam do campo para as cidades. Nesse período, os burgueses se uniam em cada cidade contra a nobreza rural; com a expansão do comércio, houve muitas associações, dentre as quais se defendiam os mesmos interesses contra os senhores feudais. Desse modo, dos muitos burgueses das regiões, surge, aos poucos, a classe burguesa. Com o desenvolvimento da manufatura, da expansão do comércio, “descoberta” da América e navegação, alterou-se a posição das classes e aplicou-se um “duro golpe na propriedade feudal da terra e nos trabalhadores” (ibidem, p. 57). Assim, a manufatura e o comércio “criaram a grande burguesia” (ibidem, p. 57) e os pequenos burgueses tinham que se curvar ao domínio dos grandes comerciantes.

Dessa maneira, a burguesia e a nobreza realizaram uma aliança em decorrência do gradativo conflito entre as classes e do medo de uma rebelião, o que resultou na derrota dos proletários. Na Europa, inicialmente, foi introduzido um trabalho assalariado forçado até meados do século XVIII. Realizou-se também a expropriação das terras dos trabalhadores, resultando em diversas resistências por parte destes; e diversas dessas reações tinham uma grande parte de mulheres, outras, inclusive, eram lideradas e formadas somente por mulheres (FEDERICI, 2017).

A mesma autora ressalta que as mulheres foram as mais prejudicadas com a privatização das terras e a dominação das relações monetárias na vida econômica, pois tiveram maiores dificuldades para se sustentar. Primeiro, em decorrência do aumento da misoginia; segundo, porque, com o capitalismo, houve uma separação entre trabalho produtivo e reprodutivo<sup>27</sup>, pois, antes, ambos tinham valor em decorrência de produzir para o uso. No novo sistema, somente a produção para o mercado era uma atividade geradora de valor. Nessa transição do feudalismo para o

---

<sup>27</sup> O trabalho reprodutivo é relacionado às atividades domésticas, ou seja, para o cuidado e reprodução da vida, como o cuidado da casa, alimentação, crianças; esse trabalho é fundamental para que o capital garanta a reprodução e a manutenção da classe trabalhadora. Já o trabalho produtivo, está relacionado com a produção e o lucro diretamente (ROSA e QUIRINO, 2017).

capitalismo, a degradação social da mulher foi fundamental para o acúmulo do capital. Na Europa pré-capitalista, mesmo que a mulher também fosse subordinada ao homem, ela ainda tinha algum acesso à terra e bens comuns. No capitalismo, a própria mulher se tornou um bem comum, seu trabalho foi determinado como algo natural e fora do mercado (FEDERICI, 2017).

O trabalho reprodutivo continuou sendo pago – embora em valores inferiores – quando era realizado para os senhores ou fora do lar. No entanto, a importância econômica da reprodução da força de trabalho realizado no âmbito doméstico e sua função na acumulação do capital se tornaram invisíveis, sendo mistificadas como uma vocação natural e designadas como “trabalho de mulheres”. Além disso, as mulheres foram excluídas de muitas ocupações assalariadas e, quando trabalhavam em troca de pagamento, ganhavam uma miséria em comparação com o salário masculino médio.

Essas mudanças históricas – que tiveram um auge no século XIX com a criação da figura da dona de casa em tempo integral – redefiniram a posição das mulheres na sociedade e com relação aos homens. A divisão sexual do trabalho que emergiu daí não apenas sujeitou as mulheres ao trabalho reprodutivo, mas também aumentou sua dependência, permitindo que o Estado e os empregadores usassem o salário masculino como instrumento para comandar o trabalho das mulheres (FEDERICI, 2017, pp. 145-146).

Marx e Engels (2010) ressaltam que: “A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram no passado” (p. 40). Federici (2017) explana que os salários dos trabalhadores diminuíram e, na Baixa Idade Média, eram maiores. O salário baixo prejudicou mais ainda as mulheres, pois, anteriormente, no século XIV, elas recebiam em média metade do salário masculino; já no século XVI, era apenas um terço.

A Inquisição prejudicou, inclusive, as profissões de algumas mulheres. As parteiras, que exerciam uma profissão comumente feminina, foram perdendo espaço para os médicos. Essa transição ocorreu por conta da desconfiança de que as parteiras colaborassem com o infanticídio e o aborto. As mulheres perderam espaço em diversos empregos, que haviam tradicionalmente ocupado, assim, seu trabalho ficava quase restrito às profissões com status mais baixos, como empregadas domésticas, amas de leite, fiandeiras e trabalhos rurais. Na França, os artesãos realizaram até mesmo greve para não trabalhar com mulheres (FEDERICI, 2017).

Outro trabalho, que aumentou consideravelmente, em decorrência da dificuldade que as mulheres tinham de arrumar um emprego, foi a prostituição. Algumas, inclusive, exerciam essa profissão para complementar a renda do marido e, muitas vezes, apenas lhes restava essa profissão para seu sustento e dos filhos. Dessa forma, tal profissão passou a ser o sustento de grande parte das mulheres, diferentemente do que ocorreu na Baixa Idade Média, quando a prostituição foi legalizada. As autoridades, aliás, financiaram bordéis; a prostituição passou a ser penalizada, em decorrência do aumento da misoginia, avanço da Reforma Protestante e da caça às bruxas (FEDERICI, 2017).

Saffioti (2013) também explica que, com o advento do capitalismo, a mulher foi extremamente prejudicada em duas dimensões. Primeira, em um plano superestrutural, pela tradicional desvalorização feminina, justificada pela supremacia masculina; e, segunda, em uma base estrutural, a mulher, como força produtiva, é marginalizada, resultando em mão de obra barata.

As desvantagens sociais de que gozavam os elementos do sexo feminino permitiam à sociedade capitalista em formação arrancar das mulheres o máximo de mais-valia absoluta através, simultaneamente, da intensificação do trabalho, da extensão da jornada de trabalho e de salários mais baixos que os masculinos (SAFFIOTI, 2013, p. 67).

Segundo Marx e Engels (2010), nas oficinas de ateliê, compravam-se os trabalhos realizados por mulheres e crianças, pois o custo era bem menor que o trabalho de um homem. No livro “Sobre a Mulher” (1980), coletânea de textos de Marx, Engels e Lenin, revisado por Armandina Venâncio, destacam-se diversas passagens sobre a situação da mulher. Dentre elas, Engels, ao se referir a alguns exemplos do trabalho feminino no século XIX, na Inglaterra, ressalta que o trabalho das rendeiras, das modistas e costureiras se constituía em uma situação de exploração extrema, prejudicando a saúde, ocasionando, inclusive, o aborto e dificuldades no parto. Muitas costureiras trabalhavam nas casas de burgueses, trabalhando de dezenove a vinte horas por dia, o que, muitas vezes, as deixava com problemas de visão ou até mesmo cegas. Marx explicita que havia mulheres que também trabalhavam nas minas, carregando e separando carvão; algumas carregavam dez toneladas de carvão por dia. Mas, enquanto os homens recebiam de dois até seis shillings por dia, as mulheres recebiam somente um shilling, no máximo um shilling e seis centavos (MARX, ENGELS e LENIN, 1980).

Nessa mesma coletânea, é destacada uma passagem de Engels, em que ele expõe que, com a necessidade de trabalhar e a falta de local para deixar crianças recém-nascidas, muitas mulheres tinham que voltar à fábrica no terceiro ou quarto dia após o parto, depois, retornar para amamentar o bebê, mas, nessas condições, muitos bebês morriam. Outro fato que Engels salienta sobre a situação das mulheres é a promiscuidade que ocorria no interior das fábricas, onde 3/4 das moças eram defloradas, pois “se o patrão é bastante indigno – e o relatório da comissão cita vários casos – sua fábrica é ao mesmo tempo seu harém” (p. 72). Muitas mulheres acabavam indo para prostituição após trabalhar nas fábricas (MARX, ENGELS e LENIN, 1980).

Tanto na França quanto na Inglaterra, no século XIX, trabalhadores culpavam a mulher por seu desemprego. Em indústrias gráficas, na França, quando uma mulher era admitida no ramo, eles realizavam greve (SAFFIOTI, 2013). Nessa perspectiva, Engels relata que, por vezes, os homens ficavam em casa cuidando das crianças e as mulheres sustentavam a casa (MARX, ENGELS, LENIN, 1980). Por outro lado, Bauer (2001) ressalta que o trabalho feminino foi declarado como algo desonesto e insultuoso, tanto para as mulheres quanto para os homens que permitiam que as esposas trabalhassem.

Saffioti (1987, p. 51), nesse sentido, aponta existir um duplo aspecto do sistema patriarcal, exercido pela dominação e exploração da mulher:

Tanto a dona-de-casa, que deve trazer a residência segundo o gosto do marido, quanto a trabalhadora assalariada, que acumula duas jornadas de trabalho, são objeto da exploração do homem, no plano da família. Na qualidade de trabalhadora discriminada, obrigada a aceitar menores salários, a mulher é, no plano mais geral da sociedade, alvo da exploração da sociedade capitalista (ibidem, p. 51).

No início do século XX, um terço das mulheres trabalhava em indústrias e um quarto da população feminina nos países Europeus. Havendo um grande aumento do número de mulheres nas indústrias, com a Primeira Guerra Mundial, representavam, em algumas indústrias francesas, até metade da mão de obra; nas indústrias têxteis, elas eram 70% da mão de obra. Na Segunda Guerra Mundial, também houve esse aumento na quantidade de mulheres em trabalhos industriais, chegando à metade da força de trabalho da Inglaterra. No entanto, passados esses períodos de Guerra e da necessidade do trabalho feminino, os empregadores, que

antes permitiam que as mulheres trabalhassem uma carga um pouco menor para cuidar dos filhos, não mais permitiram isso e diversas escolas maternas também fecharam. Esses fatos impossibilitaram grande parte das mulheres de trabalhar; outro ponto é que, como o número de empregos era menor que o de procura, os homens tinham prioridade (SAFFIOTI, 2013). Cabe ressaltar que, quando houve a necessidade social do trabalho da mulher, ela não era tida como inferior ou fraca. Assim, ela passou a realizar as diversas funções, anteriormente desempenhadas por homens, porém, efetivado o período de necessidade da sua mão de obra, volta-se a enfatizar o papel social da mulher no lar.

Contudo, o número de mulheres casadas que realizavam atividade remunerada continuou a aumentar em diversos países – o que não pode ser comparado ao aumento expressivo da Primeira e Segunda Guerra Mundial. Saffioti (2013) explica que muitas mulheres exerciam algum trabalho quando solteiras, ou até, em algum momento, quando casadas, para auxiliar a família; mas, comumente, eram empregos temporários e, posteriormente, quando os filhos cresciam, procuraram novamente algum emprego. Contudo, esse fato fez com que a maioria não fizesse carreira, pois o casamento e a família estavam sempre à frente da profissão para as mulheres.

As mulheres continuaram ocupando as categorias inferiores, os trabalhos mais rotineiros e mal - remunerados; o que se produziu a partir da Segunda Guerra Mundial foi uma redefinição da divisão de trabalhos entre a mulher e o homem. Trabalhos que anteriormente haviam sido realizados por homens, foram-se “feminizando” e assim foram perdendo seu prestígio social. Ao mesmo tempo, criaram-se naqueles setores reconhecidos socialmente como compatíveis com sua condição feminina, e que reproduziam as características do trabalho no lar: têxtil, confecção, alimentação, ensino, enfermagem etc (BAUER, 2001, p. 97).

Saffioti (2013) cita uma pesquisa de Guilbert e Isambert-Jamati, realizada entre 1952 e 1953, na França, onde 70% das mulheres, que trabalhavam com confecção de roupas, faziam essa atividade em casa. Dessas, menos de vinte por cento possuíam filhos e, quando lhes era questionado sobre o porquê de trabalhar em casa, 23% ressaltaram o fato de ter obrigações familiares; outras 40% diziam que o lugar da mulher é no lar; 9,7% alegaram a razão da independência no trabalho; e 13% que não conseguiram trabalho fora do lar. Percebe-se, assim, que não é o fato de as mulheres terem que cuidar dos filhos que fez a maioria trabalhar

em casa, mas sim, uma cultura, mantida por séculos, de que o lugar da mulher é no lar.

Já no que se refere à história do trabalho da mulher, no Brasil, cabe ressaltar que, no processo de colonização brasileira, houve uma implementação de uma economia colonial, que serviu aos interesses do capitalismo europeu – e não uma tentativa de implementação do feudalismo. Assim, essa economia escravocrata foi primordialmente exportadora de produtos primários, como agrícolas e minerais. De modo geral, segundo Saffioti (2013, p. 205), o Brasil sempre foi determinado por uma burguesia internacional:

a economia brasileira foi sempre determinada de fora, atendendo, assim, aos interesses de uma burguesia que, historicamente, foi primeiro portuguesa e holandesa, depois portuguesa e inglesa, em seguida apenas inglesa e, finalmente, norte-americana, francesa, inglesa, alemã, canadense etc.

Nas Américas, principalmente nos Estados Unidos, o trabalho feminino foi distinto da Europa, sobretudo, por conta da escravidão. Davis (2016), ao retratar a situação das mulheres negras, resalta que, sob a perspectiva da produção dos escravos, a opressão das mulheres era igual à dos homens, mas, quando era conveniente aos senhores, elas eram tratadas de modo distinto.

Mas as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas. A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas (DAVIS, 2016, p. 19).

Saffioti (2013) também enfatiza que a escrava, além de ser explorada em sua mão de obra no sistema produtivo, também era explorada sexualmente, sendo utilizada como objeto de prazer sexual do seu senhor, quando este ainda não alugava a escrava para ser explorada sexualmente por outros senhores. Elas também eram utilizadas, além da exploração econômica, sexual, como reprodutoras, para terem novos escravos.

Priore (2004) também resalta sobre algumas funções que as mulheres desempenhavam juntamente com os homens, como na panificação, tecelagem,

alfaiataria; já as funções como costureiras, doceiras, rendeiras e fiandeiras, normalmente, eram realizadas somente por mulheres. Muitas mulheres negras também trabalhavam no comércio, assim, a divisão dos trabalhos pelo gênero efetivava-se de forma parecida ao que acontecia em Portugal. Algumas mulheres brancas tinham propriedade de terras, da qual cuidavam, mas, para que pudessem recebê-las, precisavam da autorização do pai ou do marido. Havia mulheres que criavam gado, aves ou plantavam alimentos.

O trabalho da mulher branca estava restrito à casa-grande, lugar onde comandava e supervisionava as atividades realizadas no lar, como o trabalho dos escravos na cozinha, na fiação, costura, tecelagem, bordado, os serviços do pomar, jardim, cuidados das crianças e animais domésticos. Algumas dessas mulheres, também, levavam uma vida ociosa (SAFFIOTI, 2013).

Após a abolição<sup>28</sup>, as mulheres negras tinham que lidar com a degradação moral, as quais tinham sido reduzidas. Muitas, com as condições extremas de miséria, tiveram que trabalhar como prostitutas (SAFFIOTI, 2013). Segundo Priore (2004), surgem, assim, cortiços em quase todas as cidades do Brasil. Com a urbanização, industrialização e imigração, a vida das mulheres têm algumas modificações no papel econômico, como o trabalho nas fábricas, escritórios e lojas. No campo, de acordo com Saffioti (2013), principalmente no sul do país, as mulheres trabalhavam juntamente com os homens, ainda realizando os serviços domésticos e cuidado dos filhos. No que se refere à força de trabalho, as mulheres da classe popular foram participativas, mas ainda eram subalternas aos maridos.

A força de trabalho feminino vai depender não somente do desenvolvimento de cada região e país, mas também dos setores considerados apropriados às mulheres, como os relacionados ao cuidado e atividades consideradas uma extensão do trabalho doméstico. Saffioti (2013) expõe que, de acordo com o censo brasileiro de 1872, 45,5% da força de trabalho do país era feminina: “Das mulheres ocupadas, 35% estavam empregadas na agricultura, 33% nos serviços domésticos,

---

<sup>28</sup> De acordo com Saffioti (2013), à medida que o capitalismo ia se desenvolvendo, ocorria a conversão das mercadorias em dinheiro no mercado externo; a mão de obra escrava era um empecilho ao pleno desenvolvimento do capitalismo no Brasil, pois este não participava do mercado de consumo. A mesma autora explicita que o trabalho escravo era, assim, mais caro que o trabalho assalariado. Dessa forma, as campanhas abolicionistas não representavam necessariamente uma consciência da população branca sobre o negro, havendo, é claro, os que a defendiam para converter o negro em cidadão livre. Mesmo com a libertação formal dos negros, foi um processo longo e lento, pois precisava acabar com a ordem senhorial escravocrata.

20% como costureiras, 5,3% nas indústrias de tecidos e 6,7% em outras atividades” (p. 336). Em 1900, 56,6% das mulheres exerciam algum trabalho. Já em 1940, o número de mulheres, em relação ao total da força de trabalho efetiva da nação, era de 15,9%, porém, nesse censo, eles colocaram na mesma categoria atividades domésticas e escolares, assim, não foi possível a constatação de quantas mulheres se dedicavam somente às atividades domésticas.

A mesma autora ressalta que, por conta de a economia não conseguir absorver a totalidade da força de trabalho, as mulheres eram marginalizadas, justificando ser por conta dos papéis tradicionais femininos. Por isso, na indústria, houve a diminuição no decorrer dos anos da mão de obra feminina. Dessa forma, o desenvolvimento industrial brasileiro, e também de outros países, não ocasionou uma maior participação feminina na força de trabalho; pelo contrário, o número de mulheres dedicadas somente às atividades domésticas não remuneradas foi crescente. Embora no Brasil não se tenha verificado uma exploração concreta da força de trabalho feminina para acelerar o acúmulo de capital, “o emprego de mulheres sempre permitiu a apropriação de maior *quantum* de mais-valia, dada a discrepância entre os salários masculinos e femininos” (SAFFIOTI, 2013, p. 343).

O salário das mulheres adultas era sempre menor que dos homens adultos; na indústria têxtil, elas recebiam 70,6% do salário de um homem adulto, em 1920; na indústria de alimentação, 57,9% e, nas indústrias de vestuário, 54,5%. O trabalho feminino, compreendido como subsidiário, favorece a baixa remuneração, assim, em todos os setores, as mulheres ocupam funções inferiores e os cargos são menos remunerados; por vezes, em algumas regiões, essa desigualdade se acentua, como na região Sul (SAFFIOTI, 2013).

Na década de 1950, a participação feminina cresceu em alguns espaços, principalmente, nas áreas tidas como femininas, como escriturária, comerciária, enfermeira, assistente social, professora, entre outras funções. Mas, com o trabalho, vinham também os estereótipos de que elas iriam prejudicar a estabilidade do casamento e relegar os afazeres domésticos. Assim, as mulheres, normalmente, interrompiam-no quando se casavam ou tinham filhos (PRIORE, 2013).

A partir da análise histórica do trabalho feminino, percebe-se que a maioria das mulheres pobres sempre trabalharam, inclusive, realizando as mesmas atividades que os homens, porém, com uma remuneração menor e menor número em cargos gerenciais. Atualmente, as mulheres ainda representam menor taxa de

trabalhos formais que os homens. Em 2016, no Brasil, elas representavam, em média, 44% de vínculos formais de trabalho (UCS e NID OBSERVATÓRIO DO TRABALHO, 2018).

De acordo com uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2017), um dos dados é o rendimento médio mensal do principal trabalho da população, com mais de 16 anos. Nesses dados, é possível analisar que há uma escala bem nítida de diferenças salariais, a qual permanece nos vinte anos (de 1995 a 2015), em que, quem recebe mais são os homens brancos, com uma média de 2.262,60 reais de salário, em 1995, para 2.509,70, em 2015; posteriormente, as mulheres brancas começam a receber um pouco mais de mil reais, em 1995, para quase dois mil, em 2015. Depois, vêm os homens negros, que alcançam até 1500, em 2015; por último, estão as mulheres negras, cuja discrepância com os outros grupos é bastante grande, indo de 570 reais, em 1995, alcançando o máximo de salário de 1.027,50.

Sobre a proporção da renda das mulheres na renda mensal familiar, ainda se configura menos da metade. As mulheres negras, mesmo recebendo menos, têm uma proporção maior na renda familiar, ou seja, em 1995, a proporção na renda familiar era de 38,9%; já em relação às mulheres brancas, eram 37,2%. Em 2015, é de 49,4%, para as mulheres negras, e 47,2%, para as brancas (IPEA, 2017).

Assim, mesmo quando o nível profissional do trabalho entre homem e mulher é o mesmo, elas recebem menos, bem como ficam em cargos inferiores<sup>29</sup>. Nesse sentido, Castañeda (2006) ressalta que as áreas destinadas às mulheres normalmente estão relacionadas ao cuidado e maternidade, contudo, somente até certo ponto, pois os postos mais altos são masculinos. A autora também destaca que o machismo se encontra na divisão do trabalho, pois são os homens que classificam os cargos aceitáveis ou não para as mulheres.

As enfermeiras costumam ser mulheres, os médicos, homens; as mulheres costumam ser professoras, mas os homens são diretores e autoridades educativas; as mulheres são psicólogas, mas os psiquiatras são homens. Mais do que isso, observou-se que quando as mulheres ingressam numa profissão considerada masculina, o status social e a remuneração delas são consideravelmente inferiores. Quando os professores eram homens, o ensino era uma

---

<sup>29</sup> Castañeda (2006) expõe que, quando alguma mulher atinge algum cargo muito alto, a qual é considerada socialmente bonita, pensa-se que ela seduziu ou teve relações sexuais com algum homem para chegar àquele cargo.

profissão respeitada e bem paga; quando se tornou uma ocupação feminina, seu reconhecimento social diminuiu. O mesmo ocorreu com as secretárias, função exercida até o século XX por homens, e com muitas outras categorias do setor de serviços (p. 259).

Além disso, o trabalho doméstico continua sob a responsabilidade feminina, mesmo quando ela possui um trabalho exterior à casa. Também, quando alguém adoece na família ou precisa de qualquer ajuda, é à mulher que é repassada essa tarefa. Em outra pesquisa, também, é demonstrado que as mulheres dedicam ainda 73% mais tempo do que os homens em trabalhos domésticos; dessa maneira, esse trabalho ainda é considerado um trabalho invisível e naturalmente feminino (IBGE, 2018).

De acordo com a pesquisa realizada pelo IPEA (2017), no que concerne também às atividades domésticas, a proporção da população, com mais de 16 anos, que realiza afazeres domésticos, numa análise de 1995 a 2015, demonstra que, em 1995, 94,1% das mulheres efetivavam afazeres domésticos, passando a 91%, em 2015; os homens eram 46,2%, passando a 53%. As mulheres dedicavam, em média, 30,9 horas semanais aos afazeres domésticos. Os homens dedicavam e continuam dedicando 10 horas.

A taxa de participação feminina no trabalho, no estudo de 1995 a 2015, demonstra que, nesses vinte anos, a participação feminina pouco aumentou, indo de 53,8%, em 1995, para 55,3%, em 2015. Já a masculina, tem uma queda de 86,2%, em 1995, para 78,3%, em 2015. No que se refere às trabalhadoras domésticas, elas ainda representam 18% das ocupações das mulheres negras e 10% das mulheres brancas, embora ainda seja a minoria que possui carteira assinada, passando de 17,8%, em 1995, para 30,4%, em 2015. De modo geral, as mulheres brancas, que contribuem para a previdência, são 43,8% e as negras 37,5%. O mesmo concerne ao seu salário, que, ainda que tenha tido um pequeno aumento, em 2015, evidencia a renda média desse setor, que não chegava a um salário mínimo, sendo de R\$ 739,00, pois o salário mínimo era R\$ 788,00 (IPEA, 2017).

Desse modo, a força de trabalho da mulher “ora se põe no mercado como mercadoria a ser trocada, ora se põe no lar enquanto mero valor de uso que, no entanto, guarda uma conexão com a determinação enquanto mercadoria da força de trabalho do chefe da família” (SAFFIOTI, 2013, p. 96). Assim, as condições materiais, a estrutura e superestrutura da sociedade, pautadas em desigualdades de

classe, de raça e de gênero, têm um papel fundamental para que o homem branco continue a conservar e acumular capital.

Em suma, percebe-se que as mudanças referentes ao trabalho das mulheres foram superficiais, pois elas ainda se dedicam mais ao trabalho doméstico que os homens. Da mesma forma, as meninas, desde criança, são responsabilizadas pelo trabalho doméstico, não tendo nenhuma remuneração ou valorização, assim, tal função é cobrada no decorrer de suas vidas profissionais e, até mesmo, quando se aposentam. Outros pontos a serem ressaltados são as desigualdades salariais e o menor número de mulheres, em cargos gerenciais e de direção, bem como a sua representação nos cargos políticos, que ainda é minoria.

Ressalta-se, também, o assédio moral<sup>30</sup> e sexual<sup>31</sup>, que ocorre no ambiente de trabalho, sendo as mulheres as que mais sofrem esses tipos de assédios, somando-se os fatores de raça e orientação sexual (SENADO FEDERAL, 2019). Segundo Meirelles (2019), 34% das mulheres já sofreram algum assédio sexual; já os homens, foram 12%. Em outra pesquisa, divulgada no jornal Exame (MEIRELLES, 2019), em que participaram 4900 profissionais, constatou-se que, em 74% dos casos, os assediadores ficaram impunes. No mesmo jornal (ADAMES, 2017), é relatado sobre a violência verbal que as mulheres sofrem, como serem interrompidas quando falam, pois os homens interrompem as mulheres 33% mais do que quando estão falando com outros homens.

Também, é salientado o processo de maternidade para a concorrência ao mercado de trabalho, sendo que, muitas vezes, a mulher com filhos ou com intenção de engravidar é preterida. Além disso, em uma pesquisa divulgada pela Catho (TREVIZAN, 2019), 30% das mulheres param de trabalhar para cuidar dos filhos; já em relação aos homens, somente 7% largam o emprego para tal função. No mesmo artigo publicado no G1 (TREVIZAN, 2019), com base em uma pesquisa da Vagas, destaca-se que 20% das mulheres foram demitidas após voltar da licença-maternidade, mesmo tal ação sendo criminalizada. Outro dado é referente às entrevistas de emprego, visto que 71% das mulheres, que participaram da pesquisa,

---

<sup>30</sup> Assédio moral são condutas e palavras referentes à violência psicológica, como humilhar, caluniar, ou difamar a pessoa (SENADO FEDERAL, 2019).

<sup>31</sup> Assédio sexual é o constrangimento que visa obter vantagem ou favorecimento sexual, como o assédio sexual por chantagem, em que o assediador é um superior e o é por intimidação, que envolve duas pessoas de cargos horizontais (SENADO FEDERAL, 2019).

disseram que já foi perguntado, nos processos seletivos, se tinham filhos ou planos de engravidar.

Dessa forma, apesar dos avanços que as mulheres obtiveram no processo histórico, como mais acesso ao trabalho remunerado, aos direitos trabalhistas, à seguridade social, entre outros - muitas conquistas adquiridas por meio da luta dos movimentos sociais -, ressalta-se que ainda persistem desigualdades estruturais no campo de trabalho. A maioria das mulheres tem sido submetida à dupla jornada de trabalho, a cargos menos remunerados e degradantes.

#### 1.4 Movimentos Sociais Feministas e Luta Por Direitos

As mulheres participaram de diversas reivindicações, lutas e revoltas no decorrer da história, em sua maioria, juntamente e com as mesmas exigências dos homens. Mas, somente após o século XVIII, elas passaram a lutar e fazer reivindicações com demandas próprias, principalmente, no que se refere aos direitos e oportunidades iguais aos homens. Nesse tópico, iremos nos deter a uma breve explanação sobre os movimentos sociais feministas e à luta por direitos, efetivados no decorrer do processo histórico do surgimento e desenvolvimento da sociedade moderna e contemporânea.

Cabe ressaltar que não existiu e não existe apenas um feminismo<sup>32</sup>, mas vários, com diversas correntes de pensamentos. Apesar das distinções entre os movimentos feministas, em comum, eles apresentam a luta “pelo reconhecimento de direitos e oportunidades para as mulheres e, com isso, pela igualdade de todos os seres humanos” (GARCIA, 2011, p. 12).

No processo histórico, as lutas dos movimentos feministas se tornaram, em alguns momentos mais evidentes, havendo também, momentos de encolhimento em suas ações, bem como houve algumas mudanças nas principais questões levantadas em suas pautas. Sendo assim, geralmente, as/os estudiosas/os dos movimentos feministas os dividem em ondas, não havendo consenso sobre a divisão temporal e denominação de cada onda. Nesse aspecto, alguns/mas

---

<sup>32</sup> O termo feminismo foi utilizado somente no início do século XX, nos Estados Unidos, quando alguns escritores passaram a empregá-lo para substituir os termos utilizados anteriormente, como “movimento das mulheres e problemas das mulheres” (GARCIA, 2011).

pesquisadoras/es da questão apontam a Revolução Francesa como um marco no processo que inicia a primeira onda (séc. XVIII - séc. XIX)<sup>33</sup>; outras/os consideram que a primeira onda foi decorrente da luta pelos direitos políticos, principalmente, o voto, como o movimento das sufragistas (final do séc. XIX e início do séc. XX até 1960)<sup>34</sup>. No que se refere à segunda onda (1960 até meados de 1980), apesar das divergências entre as/os pesquisadoras/es, pontua-se que, no movimento feminista, houve uma ampliação na luta por direitos, incluindo-se, entre os direitos políticos, também os direitos sexuais, de liberdade e de educação. A terceira onda (aproximadamente 1980 em diante), marcada pelas lutas atuais, pode ser caracterizada pelo foco nas relações de gênero, incluindo-se, ainda, a questão relativa à subjetividade da mulher em seu contexto.

As primeiras organizações feministas são datadas do final do século XVIII, na Revolução Francesa, em que a nobreza, o clero e o povo se reúnem para escrever suas queixas e apresentá-las ao rei Luís XVI. As mulheres, como ficaram excluídas desse processo, escreveram suas próprias queixas, expressando o seu direito à educação, trabalho, ao voto e direitos matrimoniais, assim como a abolição dos maus tratos, abusos dentro do casamento e também a prostituição. Mas essas queixas não foram consideradas na Assembleia Nacional, o que originou a Declaração dos Direitos dos Homens e Cidadãos<sup>35</sup> (GARCIA, 2011)<sup>36</sup>.

Após os homens elaborarem a Declaração dos Direitos do Homem, a francesa Olympe de Gouge (1748-1793) escreveu, então, a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, no final de 1791. Olympe ressaltou que, se a revolução acabou com os privilégios feudais, deveria abolir também os privilégios dos homens;

---

<sup>33</sup> Garcia (2011), em seu livro *Breve Histórico do Feminismo*, compreende que a primeira onda iniciou na Revolução Francesa. Destaca-se que as datas são aproximações.

<sup>34</sup> Alguns/as autores/as, que compreendem como a primeira onda o período das sufragistas, são: Caetano (2017), Bauer (2001), Bittencourt (2015), Pinto (2003). Nesta pesquisa, compreende-se o movimento sufragista como um marco, visto que, mesmo que ele seja decorrente das bandeiras levantadas na Revolução Francesa, caracteriza-se como luta específica das mulheres. No entanto, cabe ressaltar que, anteriormente a esse período, houve diversas lutas e movimentos das mulheres em busca de justiça, segurança, igualdade e direitos.

<sup>35</sup> Contudo, três meses após a queda da Bastilha (1789), aproximadamente seis mil mulheres marcharam até Versalhes, transportaram o rei até Paris, para poderem denunciar e propor a abolição dos privilégios masculinos à Assembleia Nacional. Tais reivindicações não foram ouvidas, mas diversas mulheres se reuniram, formando 56 clubes femininos, para reclamar a presença de mulheres na política, entre 1789 e 1793 (GARCIA, 2011).

<sup>36</sup> A autora Garcia (2011) se refere à primeira onda como sendo o período da Revolução Francesa; à segunda onda, como o período das sufragistas, e à terceira onda, posterior a 1950. Porém, a maioria dos estudos encontrados não compreende essa classificação; logo, mesmo que seja uma das principais referências, utilizadas nesta pesquisa, por conta da contextualização histórica dos movimentos feministas, será compreendido, como primeira onda, o período das sufragistas.

desse modo, as principais reivindicações foram sobre as mulheres terem direitos civis e políticos, além de reivindicar igualdade no trabalho e que todos deveriam ser admitidos como iguais em empregos públicos. Essa declaração não teve nenhuma resposta dos poderes públicos; em contrapartida, a ativista foi presa e condenada à morte por conta das reivindicações, sendo guilhotinada, em 1793 (GARCIA, 2011).

Outra grande ativista dessa época foi Mary Wollstonecraft (1759-1797), que, em 1792, publicou vários artigos defendendo o direito da mulher à educação, trabalho e à vida pública, assim como já ressaltava que a feminilidade era uma construção da cultura patriarcal, imposta à mulher. Ela é considerada uma das precursoras do movimento feminista contemporâneo (BAUER, 2001).

Dessa forma, diversas mulheres lutaram por seus direitos e abolição dos privilégios masculinos, entretanto, não tiveram avanços; muito pelo contrário, os clubes de mulheres foram fechados em 1793, e, no ano seguinte, proibiu-se a presença de mulheres em qualquer atividade de cunho político. Caso acontecesse, ou ela seria exilada, ou iria para a guilhotina (GARCIA, 2011).

A primeira onda do feminismo, de acordo com Narvaz e Koller (2006), iniciou em meados do século XIX, com diversos movimentos feministas na Inglaterra, Estados Unidos, França, entre outros países. Nesse século, por conta dos diversos problemas causados pelo capitalismo e Revolução Industrial, surgem vários movimentos. De um modo geral, as feministas lutaram por “liberdade de pensamento, de associação, pela abolição da escravidão, da prostituição e pela paz” (GARCIA, 2011, p. 52).

Nos Estados Unidos, muitas mulheres, que haviam lutado ao lado dos homens pela independência, organizaram-se para conquistar a abolição da escravidão. Um fator que contribuiu foi que as Igrejas Protestantes incentivaram as mulheres a ler e a escrever; isso proporcionou que muitas mulheres da classe média fossem educadas e constituíssem um núcleo feminista. No congresso antiescravista mundial, que ocorreu, em 1840, em Londres, foram quatro delegadas dos Estados Unidos, mas os congressistas as impediram de participar. Dentre as delegadas, destacam-se Lucretia Mott (1793-1880), que fundou a primeira sociedade feminina contra a escravidão, e Elizabeth Stanton (1815-1902), que organizou o encontro – o qual resultou no texto que funda o movimento das sufragistas estadunidenses, em 1848, a Declaração de Seneca Falls. Nesse encontro, discutiram-se as condições, os direitos civis e sociais das mulheres (GARCIA, 2011).

A Declaração questionava as restrições políticas: não poder votar, nem ser candidata, não poder ocupar cargos políticos ou assistir a reuniões políticas. Também se colocavam contra as restrições econômicas: a proibição de ter propriedades, uma vez que os bens eram transferidos ao marido; a proibição de dedicarem-se ao comércio, ou terem seu negócio próprio ou abrirem contas correntes em bancos. Em resumo: a Declaração se colocava - e de maneira muito direta - contra a negação dos direitos civis e jurídicos às mulheres (GARCIA, 2011, p. 55).

Após esse evento, as mulheres estadunidenses passaram a lutar de modo mais organizado para terem acesso ao voto. Em 1850, Sojourner Truth (1797-1883), que era uma escrava liberta de Nova York, não sabia ler nem escrever, foi a primeira negra a assistir a Primeira Convenção Nacional dos Direitos das Mulheres. Na Convenção de Akron, em 1851, ela realizou um discurso, propiciando enfoque aos problemas específicos das mulheres negras, de maneira a relatar que sempre trabalhou e teve que ser forte; demonstrou a fraqueza e incapacidade atribuída às mulheres como algo absurdo, pois ela era uma mulher e passou por diversas situações difíceis. O discurso de Sojourner abriu caminho ao feminismo negro, pois ela reivindicava seus direitos enquanto mulher, não sendo reconhecida desse modo pela sociedade (GARCIA, 2011).

Em 1866, o Partido Republicano concedeu aos negros o direito ao voto, mas negou explicitamente o direito de voto às mulheres. Com medo de perderem o direito ao voto, que haviam acabado de conseguir, os movimentos abolicionistas também não apoiaram as mulheres. As sufragistas foram um pouco mais radicais, ao defenderem seus direitos; muitas militantes foram presas, realizaram greves de fome e outras foram mortas. Elizabeth Stanton fundou, em 1868, a Associação Nacional pelo Sufrágio da Mulher (NWSA), convencida de que as lutas pelos direitos femininos dependiam apenas das mulheres. Mas, no ano seguinte, uma das integrantes, Lucy Stone (1818-1893), fundou a Associação Americana Pós-sufrágio das Mulheres, pois elas acreditavam que NWSA era muito radical. Nesse mesmo ano, 21 anos após a Declaração de Seneca Falls, o estado de Wyoming foi o primeiro a reconhecer o direito ao voto feminino (GARCIA, 2011).

Com tantas dificuldades, o movimento das sufragistas voltou a se reunir no início do século seguinte e, em 1910, já haviam sido realizadas grandes passeatas. Conseguiram, em 1918, o apoio do presidente Wilson, em que a Câmara aprovou o voto das mulheres estadunidenses, entrando em vigor somente em 1920. Das

mulheres que estavam presentes em Seneca Falls, somente uma estava viva para poder votar, a Charlotte Woodward (1829-1921) (GARCIA, 2011).

Havia, também, as feministas socialistas, que, muitas vezes, criticavam as sufragistas, alegando que elas esqueceram dos problemas das operárias (GARCIA, 2011). Ceregatti et al. (2015) expõem que, na Primeira Internacional Socialista, foi falado sobre a posição da mulher, embora nem todos os socialistas tivessem a mesma posição:

No caso de Karl Marx e Friedrich Engels, sua postura era não apenas a de defender o direito das mulheres ao trabalho como também a de situar a opressão das mulheres como uma questão histórica e não como produto da biologia. Ambos tinham uma forte crítica à família patriarcal e burguesa (p. 9).

Houve diversas mulheres de referência para o movimento socialista feminino; dentre elas, ressalta-se a Flora Tristán (1803 – 1844), que teve grande relevância na luta revolucionária da metade do século XIX. Ela era escritora e, dentre seus livros, escreveu sobre o proletariado, a situação da mulher proletária no capitalismo; além disso, auxiliou a efetivar os planos iniciais para a luta e organização da classe operária, fez turnês de discussões e palestras para ajudar a construir comitês locais (GARCIA, 2011).

Outra mulher socialista significativa foi Clara Zetkin (1877 – 1933), que dirigiu a revista *Igualdade*, na Alemanha, e organizou a Conferência Internacional de Mulheres, em 1907. Mas, muitos socialistas também não apoiavam a emancipação das mulheres e criticaram tal emancipação, assim como criticavam o capitalismo; Lenin (1870-1924), inclusive, fez algumas críticas a Zetkin por falar dos problemas específicos das mulheres. Desse modo, o feminismo de classe, socialista e comunista enfrentava alguns impasses dentro do próprio partido, pois, para a maioria dos integrantes e dirigentes, o problema feminino era considerado somente uma questão de superestrutura e que se solucionaria automaticamente com a questão de classe (GARCIA, 2011).

Apesar disso, as mulheres se organizaram dentro dos partidos, mesmo que sua afiliação a partidos fosse proibida. Sendo assim, havia uma rachadura entre o movimento sufragista, nos Estados Unidos, e o socialismo, na Europa. Alexandra Kollontai (1872-1972) foi outra feminista marxista importante; ressalta-se que ela

escreveu alguns livros, lutava pela classe operária e pelas mulheres e também inaugurou, em 1907, o Círculo de Operárias (GARCIA, 2011).

Após a Segunda Guerra Mundial, a maioria dos países desenvolvidos já havia concedido o voto às mulheres. Como muitas das demandas já haviam sido realizadas, diversas mulheres abandonaram a militância, pois, legalmente, a sociedade já era quase igualitária, havendo uma decadência do feminismo. Outro fator foi que, no início do século XX, a taxa de natalidade estava caindo e culpou-se a independência feminina de destruir a família (GARCIA, 2011). Assim, a primeira onda do feminismo se encerrava.

De acordo com Garcia (2011), com a conquista ao voto, o feminismo ficou um pouco desarticulado; a publicação, em 1949, do livro *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir (1908-1986), foi um marco importante, sendo o embasamento para o feminismo dos anos 1950. Isso porque, nele, retrata-se como a mulher tem sido historicamente colocada de lado, sendo o homem sempre considerado o centro, detentor do poder econômico, político e cultural.

O livro de Beauvoir foi também uma das primeiras manifestações que, posteriormente, originaram o conceito de gênero<sup>37</sup>, utilizado pelas feministas, em decorrência da famosa frase do livro de *O Segundo Sexo*: “não se nasce mulher, torna-se mulher”, pois o feminino não é biológico, mas sim, construído socialmente e pela cultura (SAFFIOTI, 1999, p. 160). A utilização do termo gênero foi um passo importante para a luta e também se transformou em uma categoria de análise, visando construir espaços de debates e a solidificação dos direitos femininos.

Na segunda onda, o feminismo se subdividiu em linhas de ideais e objetivos, dentre as quais seriam o feminismo liberal e o feminismo radical os principais. O feminismo liberal teve como principal representante Betty Friedan (1921-2006), que, em 1966, fundou a Organização Nacional para as Mulheres (NOW), principal instituição representante desse segmento. Garcia (2011) define a “situação das mulheres como desigual – e não de opressão e exploração – e por postular a reforma do sistema até conseguir igualdade entre os sexos” (p. 85); o problema principal é considerado a exclusão das mulheres da esfera pública, de maneira que

---

<sup>37</sup> O primeiro estudioso a definir o termo gênero foi Robert Stoller, em 1968, no campo das ciências da saúde; ele se referia a pessoas intersexuais e transgêneros, visando adaptar a anatomia genital à identificação do gênero da pessoa, assim, utilizou gênero para se diferenciar do termo sexo (SPIZZIRRI, PEREIRA e ABDON, 2014).

buscavam sua maior inclusão ao mercado de trabalho e em cargos públicos (GARCIA, 2011).

Já o feminismo radical norte-americano, desenvolve-se entre 1967 e 1975; ele era radical no sentido marxista de considerar os fatos pela raiz da opressão. Tal conceituação foi formulada por Shulamith Firestone (1945-2012), que escreveu a *Dialética da sexualidade*. Como era difícil realizar a luta feminista dentro dos partidos, essas mulheres se organizaram separadamente dos homens e construíram o Movimento de Liberação da Mulher. Assim, para elas, era necessário não somente ganhar os espaços públicos, mas transformar também o privado, pois ambos são espaços políticos e de dominação patriarcal (GARCIA, 2011).

Elas realizaram grandes protestos, grupos de autoconsciência, centros de ajuda e autoajuda a mulheres que sofrem violência, de defesa pessoal, trabalhos em saúde, etc. O primeiro protesto público foi para romper com o modelo de feminilidade e colocar em evidência como a mulher é representada a título de mercadoria e objeto, no sistema patriarcal e capitalista; outro tema foi sobre o aborto. Elas buscavam colocar em evidência todos os elementos que ajudavam a manter a opressão feminina. Entretanto, houve diversos debates e conflitos internos no feminismo radical e, por fim, elas se subdividiram entre as que tinham um viés mais político e as que identificavam todos os homens como beneficiários da dominação feminina, inclusive, os de esquerda. Com isso, teve um grande declínio o feminismo radical (GARCIA, 2011).

Bittencourt (2015) ressalta que, na América Latina, de modo geral, houve algumas especificidades, pelos países serem:

frutos de uma sociedade colonizada, escravocrata e dominada pelas potências europeias a fim de impulsionar o capitalismo mercantil. Neste processo, as mulheres indígenas, negras e mestiças protagonizaram o sofrimento da violência, dominação e exploração, constituindo a força motriz imposta da formação das nações que aqui se edificaram (p. 204).

No Brasil, a primeira fase do feminismo teve como objetivo principal a luta pelos direitos políticos, pelo voto e também pelo direito de se candidatarem. Foram diversas manifestações e discussões organizadas durante todo o país, principalmente, no final do século XIX e início do século XX. Mesmo que tenha sido o período mais forte do feminismo, ficou conhecido como o feminismo bem-comportado, que visava à inclusão da mulher como cidadã, mas não pretendia

mudar as relações de gênero. As mulheres que, normalmente, participavam do movimento e as principais vozes contrárias à opressão da mulher eram de famílias ricas (PINTO, 2003).

Uma escritora, considerada uma das precursoras do feminismo no Brasil, foi Nísia Floresta (1810-1885)<sup>38</sup>, a qual publicou diversos livros defendendo direitos iguais a homens e mulheres; o livro de maior propagação e o primeiro escrito no Brasil a tratar dos direitos femininos foi o *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens*, publicado, em 1832, no Recife. A autora fala do direito das mulheres à instrução, à educação e ao trabalho, de serem consideradas inteligentes e merecedoras de respeito. O livro foi realizado a partir das concepções de Floresta, sobre o livro de Mary Wollstonecraft, publicado em 1792, que escreveu sobre os *Direitos das mulheres à Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Floresta escreveu, então, “sobre os direitos das mulheres, por meio do qual aponta os preconceitos existentes no Brasil acerca da mulher e questiona a ideia dominante da superioridade masculina” (FLORESTA, s/d. p. 11). A autora escreveu, em seu livro:

Se cada homem, em particular, fosse obrigado a declarar o que sente a respeito de nosso sexo, encontraríamos todos de acordo em dizer que nós nascemos para seu uso, que não somos próprias senão para procriar e nutrir nossos filhos na infância, reger uma casa, servir, obedecer e aprazer aos nossos amos, isto é, a eles homens. [...] Os homens parecem concluir que todas as outras criaturas foram formadas para eles [...] para seu uso (FLORESTA, s/d, p. 123).

Em 1891, como não foi aprovado o voto feminino pela Constituinte, um grupo de mulheres fundou o Partido Republicano Feminino, em 1910; seu principal objetivo era que fossem representantes das mulheres na esfera política. Em seu estatuto, defendiam o voto, a emancipação, independência e o fim da exploração sexual feminina. As duas principais fundadoras do partido foram Leolinda Daltro (1859-1935) e Gilka Machado (1893-1980). Mas o partido desapareceu no final da década de 1910 (PINTO, 2003).

Bertha Lutz (1894-1976)<sup>39</sup> foi uma das principais representantes do feminismo nessa época; era uma bióloga, pertencente às elites, que estudou em Paris, entrando, assim, em contato com as sufragistas. Quando retornou ao Brasil, em

---

<sup>38</sup> Pseudônimo utilizado pela autora, seu nome Dionísia Gonçalves Pinto.

<sup>39</sup> Saffioti (2013) faz uma crítica a Bertha Lutz, em que sua atuação foi voltada para expandir o capitalismo, para, assim, ter mais oportunidade à emancipação econômica da mulher, não criticando a estrutura social, além de evidenciar somente uma postura reformista.

1918, Bertha auxiliou a organizar a Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF). Ela foi representante das mulheres brasileiras em diversas conferências internacionais, trazendo também outras representantes de outros países para o Congresso Internacional Feminista, no Rio de Janeiro, que organizou, em 1922 (PINTO, 2003).

Em 1932, foi conquistado o direito ao voto das mulheres; o novo Código Eleitoral incluiu o direito de a mulher votar e ser votada. Assim, Bertha Lutz, em 1936, ficou de suplente na eleição para a Constituinte e assumiu a cadeira de um deputado que havia falecido. Nesse mesmo ano, a FBPF promoveu o III Congresso Nacional Feminista, visando aumentar os direitos das mulheres, entretanto, com o golpe de 1937, os movimentos não tiveram mais voz por alguns anos (PINTO, 2003, p. 34).

Em 1949, Romy Medeiros (1921-2013) criou o Conselho Nacional de Mulheres; o seu principal objetivo era lutar por iniciativas institucionais em prol das mulheres. No caso, cita-se o direito das mulheres casadas, em que foi questionado o direito do marido de proibir a mulher de trabalhar ou viajar. Em resposta a esse questionamento e outros, em 1962, foi aprovado o Estatuto da Mulher Casada, que evidenciava, legalmente, que o marido era o chefe de família; a mulher, agora, também era tida como uma colaboradora. Cabe ressaltar o viés reformista, não pretendendo grandes transformações às condições das mulheres (PINTO, 2003).

A segunda onda do feminismo no Brasil iniciou aproximadamente na década de 1960, ganhando força com a resistência das mulheres à ditadura militar. Nos anos de 1970, os grupos de mulheres, negros e LGBT se juntaram para lutar por direitos (CAETANO, 2017). Mas, de modo geral, a centralidade na luta desse período foi a luta contra a ordem política, econômica e social.

Nesse período, houve uma ligação forte do feminismo à política, ao anarquismo ou ao Partido Comunista. Desse modo, foram trabalhadoras, intelectuais e militantes que defenderam a libertação da mulher, em um sentido mais radical, levando em consideração também a exploração do trabalho, o sistema capitalista. A primeira manifestação de mulheres “próximas ao anarquismo” apareceu em um texto de Emancipação da Mulher, em 1920, organizado pela “União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas do Rio de Janeiro” (p. 34). A principal representante foi Maria Lacerda de Mouro, que criticava a sufragista Bertha Lutz, dizendo que a

emancipação da mulher não se resumia a tão pouco, como o voto pelo qual as sufragistas lutavam (PINTO, 2003, p. 34).

Em 1972, foi realizado o encontro do Conselho Nacional de Mulheres, em que várias feministas de esquerda participaram, incluindo Heleieth Saffioti, Rose Marie Muraro (1930-2014) e Carmen da Silva (1919-1985). Nesse mesmo ano, em São Paulo e Rio de Janeiro, começaram a se reunir diversos grupos feministas, muitos ligados à esquerda, para discutirem a relação da mulher e a política. Nesse período, durante o Regime Militar, conforme destaca Pinto (2003), época de extrema censura, prisão, tortura, exílio e desaparecimento, o feminismo não era bem-visto, nem pelo regime militar, que via a tradição e a família brasileira ameaçadas, nem pelos militantes de extrema esquerda. As mulheres foram até mesmo banidas pelos homens de participarem da Frente de Brasileiros no Exílio, como Danda Prado, autoexilada e ex-militante comunista relatou.

Danda Prado (1929 - ainda viva) também, nesse período, que esteve exilada em Paris, fundou o Grupo Latino-Americano, o qual reunia mulheres de diversos países para discutir sobre a sua situação. Outro grupo importante de mulheres brasileiras exiladas foi o Círculo de Mulheres Brasileiras em Paris, que durou de 1975 a 1979. Esse círculo tinha uma postura política de esquerda; elas, inclusive, mandavam material para o Brasil, visto que, por conta da grande repressão, os grupos aqui estavam bastante limitados (PINTO, 2003).

Em 1975, a Organização das Nações Unidas define aquele ano como o Ano Internacional da Mulher - e o primeiro da década da mulher. Isso propiciou uma nova visibilidade para as pautas feministas. Em um dos eventos realizados, foi criado o Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira. Esse Centro abrigou diferentes correntes do feminismo, como as marxistas, liberais e radicais; assim, dentro dele, havia contradições. Entretanto, a partir de 1977, a grande maioria das mulheres era marxista e estava ligada ao Partido Comunista. Resumidamente, as marxistas se pautavam na luta das mulheres, relacionada à luta de classes, às feministas liberais, por direitos individuais, mas ambas as correntes tinham um viés político, mesmo que com suas claras diferenciações; já o feminismo radical, lutava pela liberdade do corpo, da sexualidade e do aborto (PINTO, 2003).

Saffioti (2013) ressalta que o feminismo pequeno-burguês desempenhou um papel relevante à sociedade, pois auxiliou a destruir preconceitos e novas maneiras de ver os papéis sociais femininos. Foi um marco na história das mulheres,

conquistando direitos que eram negados. No entanto, não houve alteração na estrutura social, sendo somente pequenas reformas, com um “refinamento das técnicas de marginalização” (p. 189) das mulheres. Desse modo, a autora classifica o feminismo basicamente em duas perspectivas de pensamento:

1. de *utópica*, se realmente acredita ser possível transformar profundamente os papéis e a posição social da mulher nas sociedades competitivas sem alterar, concomitantemente as bases em que está assentada e organizada a vida social. Neste caso, a consciência feminista está inconscientemente comprometida com o *status quo* capitalista;
2. de *conscientemente compromissada com a ordem social competitiva* se, lutando pela completa igualdade social dos sexos, souber, de antemão, contentar-se com uma igualdade parcial, plenamente compatível com aquela ordem, pois, mesmo nos países em que as diferenças de direitos entre homens e mulheres foram abolidas, persistem desigualdades de fato (SAFFIOTI, 2013, p. 389. *itálico do original*).

Dentre essas duas classificações, Saffioti (2003) ressalta que há exceção do feminismo socialista, que é crítico à sociedade capitalista, compreendendo a desigualdade feminina como parte de uma totalidade, com diversas determinações (SAFFIOTI, 2013).

Na década de 1980, com a redemocratização do Brasil, surgimento de outras temáticas e discussões dos estudos feministas, no Brasil e no mundo, floresce uma terceira onda. Nessa onda, as temáticas abarcaram as discussões relativas à categoria gênero, que, no final de 1980, sob influência dos debates franceses e norte-americanos, passaram a substituir a categoria mulher. No Brasil, a principal referência para os estudos de gênero foi baseada na norte-americana Joan Scott, que era historiadora e feminista (SANTOS e IZUMINO, 2005).

O artigo, escrito por Joan Scott (1995): “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, o qual teve bastante propagação na década de 1990, no Brasil, trouxe discussões importantes sobre o conceito de gênero. Nesse artigo, Scott explana que o conceito de gênero passou a ser utilizado por muitas feministas, para enfatizar a organização social da relação entre os sexos, rejeitando o determinismo biológico, ou seja, as origens sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres, sendo gênero uma categoria social imposta sobre o corpo sexuado. A autora estabelece duas proposições sobre gênero, sendo: 1) “elemento constitutivo das relações

sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

O termo gênero é utilizado, assim, não somente como substituto do termo mulher, mas para designar toda informação sobre mulheres; implica, necessariamente, informações sobre os homens, pois as ideias e papéis sociais são inteiramente construções culturais. Diante disso, gênero refere-se, assim, a essas origens culturais e históricas. Os símbolos e representações de gênero tomam uma forma fixa na oposição binária (homem e mulher), que são expressos e afirmados em diversas doutrinas, sejam políticas, jurídicas, educativas, científicas e religiosas (SCOTT, 1995).

No entanto, Saffioti (2004) faz algumas críticas à utilização somente do termo gênero, uma vez que “é um conceito por demais palatável, porque é excessivamente geral, a-histórico, apolítico e pretensamente neutro” (p. 138). A autora ressalta a necessidade de a palavra gênero ser compreendida dentro do sistema patriarcal, pois o patriarcado é um conceito político, delimita já o processo histórico e também as relações de dominação e exploração do homem sobre a mulher.

Na terceira onda, contestam-se as construções sociais sobre a mulher, a heteronormatividade, a construção dos corpos, a sexualidade, a liberdade feminina (BITTENCOURT, 2015). Assim:

[...] debruçando-se sobre a análise da diferença dentro da semelhança. Reconhece-se que as mulheres não são iguais entre si, tendo em vista a presença de elementos diferenciadores como a classe e a raça, que propiciam relações de dominação e subordinação, impossibilitando uma efetiva solidariedade. Deste modo, há enfoque na subjetividade da mulher, reconhecendo as interseções entre marcadores de opressão, e discutindo-se como essas combinações específicas se refletem no próprio ser-mulher (CAETANO, 2017, p. 7).

Atualmente, ainda existem diversas correntes feministas e que continuam realizando encontros, lutando por direitos e uma maior igualdade nas condições materiais e relações sociais. Mas, como enfatiza Saffioti, mesmo que sejam de extrema importância tais conquistas, algumas foram meramente reformistas, não alterando a estrutura e a base do que mantém a desigualdade de gênero.

Bittencourt (2015) faz um panorama do movimento feminista na atualidade, em que, por conta da globalização e do neoliberalismo, existem diversas

organizações e posicionamentos, dependendo da conjuntura política de cada país. Por exemplo, nos países europeus e norte-americanos, as pautas principais são sobre a sexualidade e a autonomia da mulher a respeito das decisões do próprio corpo. Contudo, a autora ressalta que, por conta da crise econômica mundial, tem sido possível observar que os movimentos feministas europeus receberam um posicionamento mais político, inclusive, maior participação dos partidos de esquerda. Outro exemplo são os países de religião islâmica, onde ainda estão lutando por liberdade de expressão, divórcio, guarda dos filhos, educação formal, remuneração, fim da mutilação dos genitais, adultério, dentre outras pautas.

A mesma autora ressalta que, nos países latino americanos, há algumas particularidades, como lutas voltadas ao enfrentamento do patriarcado, racismo e capitalismo. No Brasil, existem várias iniciativas e movimentos, alguns com recortes específicos, por exemplo, a Rede de Mulheres Negras, Articulação Brasileira de Lésbicas, Transfeminismo, Movimento de Mulheres Camponesas, a Marcha Mundial de Mulheres, entre outros.

Assim, a Marcha Mundial de Mulheres é um movimento que acontece mundialmente, desde 2000, sendo uma organização feminista e anticapitalista. Dentre as pautas e lutas, estão as temáticas de “salários iguais, autonomia, acesso ao trabalho e meios de produção, pela reorganização e divisão do trabalho doméstico e de cuidados, pelo direito de mover-se, pela reforma do sistema político, pela despatriarcalização do Estado e por um mundo livre de violência” (CEREGATTI et al., 2015, p. 43).

Gomes e Sorj (2014), ao analisarem algumas reportagens da revista *Veja*, em 2006, em uma das reportagens, pontuam que o feminismo, muitas vezes, é responsabilizado e reduzido a uma superexposição da sexualidade feminina. As autoras também destacam que diversos debates nas redes sociais consideram que o feminismo já teria cumprido seu papel; outros pensam que o feminismo acabou trazendo mais sobrecarga às mulheres.

Essas autoras pesquisaram também sobre a Marcha das Vadias, no Rio de Janeiro, em 2013. Essa marcha ocorreu em diversos países, iniciando em 2011, em Toronto, quando um policial declarou que as mulheres poderiam evitar os estupros, se não estivessem vestidas como vadias ou putas. A Marcha, em Toronto (Canadá), foi principalmente pelo fim da violência sexual e da culpabilização da vítima; também, pela liberdade e autonomia das mulheres. No Brasil, a primeira Marcha

ocorreu no mesmo ano, em São Paulo. Em 2012, já ocorreu em 23 cidades do Brasil, sendo organizada principalmente por meio de redes sociais.

Na Marcha, era característico o corpo feminino sendo utilizado enquanto objeto de reivindicação e instrumento de protesto, assim, as mulheres, muitas vezes, faziam topless nas marchas e também havia nudez, com frases escritas nos seus corpos. O corpo era utilizado para provocar e, portanto, questionar as normas do gênero. Mas as autoras ressaltam que, normalmente, quem participava da marcha eram mulheres jovens, brancas e universitárias. Tal fato foi criticado por muitas feministas marxistas, por considerarem a marcha despolitizada, já que não criticava a exploração das mulheres e a divisão sexual do trabalho. Além disso, foi alvo de críticas, também, por parte de muitas feministas negras, pela marcha não incorporar algumas especificidades da mulher negra (GOMES e SORJ, 2014).

Junqueira e Gonçalves (2011), ao analisarem os jornais O Estado de São Paulo e a Folha de São Paulo, no que se refere a como retrataram a Marcha das Vadias, concluem que, visto o número de marchas realizadas, havia poucas matérias sobre a temática; quando abordada, enfatizavam normalmente o nome do movimento e a quantidade de roupas das militantes, efetivando pouca ênfase ao seu objetivo. Tais fatores contribuíram para uma visão distorcida do feminismo, o que pode favorecer, aos jovens, que tenham uma visão sobre o feminismo como algo muito exagerado, fato expresso por alguns no questionário (meio de pesquisa deste trabalho).

Nesse sentido, Mota (2017) salienta algumas especificidades da atualidade, como o grande número de militantes jovens participando do movimento feminista; outro ponto é que muitos coletivos e movimentos estão se organizando por meio das redes sociais, sendo que a autora demonstra que o acesso à tecnologia e à internet tem facilitado não somente a organização dos movimentos, mas também o conhecimento sobre o feminismo. Também, têm surgido diversos coletivos, principalmente, em escolas e universidades, para discutir sobre gênero. Assim, as militantes feministas se apropriam:

dos ataques que recebem das diversas organizações patriarcais institucionalizadas - família, igreja, escola, mídia hegemônica, ordem jurídica, vínculos trabalhistas - para defender a autonomia de seus corpos, o fim das violências físicas, material e simbólica, melhores garantias trabalhistas e maior participação no cenário político de

decisões públicas, dentre outras lutas que prezam a equidade das relações de gênero (MOTA, 2017, p. 110).

Tais fatores são observados em algumas pesquisas. De acordo com um estudo, realizado pela Wakefield Research, com mais de 500 mulheres (de 16 a 45 anos), em nove países, as brasileiras são as que mais se consideram feministas, em que 65% delas, que responderam ao questionário, se consideram do movimento (OTEMPO, 2015). Em outra pesquisa, realizada pela revista Claudia, com 1500 mulheres, concluiu-se que 42% delas acreditam que o feminismo é o contrário do machismo, mas 54% acreditam que o feminismo faz diferença no cotidiano, tentando mudar a realidade (D'ERCOLE, 2018).

Em contrapartida, em uma pesquisa realizada pelo Datafolha, com mais de mil mulheres e quase mil homens, no Brasil, demonstrou-se que 52% dos homens apoiam o feminismo, entretanto, somente 38% das mulheres se consideram feministas; a maioria das mulheres (56%) rejeita a ideia de ser associada ao feminismo e 41% acham que o feminismo é prejudicial às mulheres. Mas, as mulheres que mais se consideram feministas são mais jovens, de 16 a 35 anos. Da mesma maneira, negras e pardas são as que mais se identificam com o feminismo e também que não apoiam o atual presidente Jair Bolsonaro (DATAFOLHA, 2019).

Recentemente, o movimento das mulheres no Brasil teve uma nova rearticulação. Em parte, isso se deve às discussões surgidas com a candidatura e campanha realizada pelo atual presidente Bolsonaro. Sobre isso, é importante registrar que, em 2018, no Brasil e em outros países, um grupo de mulheres se uniu, para se opor ao então candidato. Nesse sentido, Céli Regina Jardim Pinto, em uma entrevista para a BBC (ROSSI, CARNEIRO e GRAGNANI, 2018), afirmou que foram realizadas diversas manifestações, entre as quais ela destacou a #EleNão, a qual foi iniciada nas redes sociais e tomou corpo em diversas passeatas no mundo todo. Segundo Pinto (ROSSI, CARNEIRO e GRAGNANI, 2018), as manifestações, que uniram mulheres de diversas tendências políticas, foram motivadas pelo histórico do discurso do então candidato. No caso, as frases repetidas por ele, em diversas entrevistas e discursos políticos, segundo a historiadora, foram interpretadas pelo movimento como frases que desvalorizavam as mulheres, negros, LGBTs; ainda, ressaltou que a postura política do candidato se evidenciava contra alguns direitos humanos e a democracia.

Desse modo, de acordo com os dados, os movimentos feministas ainda continuam com diversas pautas, mesmo que possuam muitas barreiras sociais e de aceitação social, sendo vistos, muitas vezes, de um modo distorcido. Portanto, segundo Godinho et al. (2006), o movimento feminista possibilitou não somente alertar as mulheres sobre as opressões e desigualdades de gênero, mas também “maior atuação no espaço público, atuação política e social pela igualdade de direitos, de educação e de profissionalização” (p. 18). Diante disso, os avanços ocorridos sobre os direitos femininos, legislação e acesso à educação formal serão apresentados no próximo capítulo, tendo em vista que muitas dessas conquistas são resultado de diversas lutas das mulheres.

## **2. OS DIREITOS, A EDUCAÇÃO DAS MULHERES E A FORMAÇÃO SOCIAL DA ADOLESCÊNCIA**

Os direitos femininos têm relação direta com a estrutura social e com o modo de organização da sociedade. Da mesma forma, a educação escolar das mulheres é determinada pelas condições concretas e pela superestrutura em um processo dialético<sup>40</sup>. Nesse processo, a partir do momento em que as mulheres têm mais acesso à educação formal e ao trabalho remunerado, evidenciam mais condições de lutar por seus direitos – como observado nos movimentos feministas, em que a maioria das mulheres, que estava à frente do movimento, havia tido acesso ao estudo formal e algumas ao trabalho remunerado.

Desse modo, a partir dos tópicos elucidados no capítulo anterior, sobre as relações familiares, o modo de produção, organização social, religião dominante e os movimentos feministas, em que se verificou que são determinados dialeticamente pela totalidade do desenvolvimento histórico, verificam-se também mudanças na política, na legislação e na educação. Assim, neste capítulo, a intenção foi examinar os direitos femininos e a educação das mulheres, principalmente, a educação escolar brasileira. Nesse sentido, buscou-se verificar como a cultura machista e a desigualdade de gênero apareceram nos debates e na efetivação da lei.

Sobre esse processo histórico, destacou-se que o desenvolvimento do processo educativo se relacionou com o desenvolvimento do sistema produtivo, porém, em parte, dependendo da forma como evoluiu a cultura. Assim, dependeu também do poder político que, normalmente, evidenciou-se em processo de luta entre os diferentes interesses das camadas sociais, mas também, ficou à mercê dos valores sociais, das crenças, da ideologia, da cultura Machista construída nesse meio. Nesse processo, as mulheres, principalmente as de classes populares e operárias, foram subordinadas à exploração capitalista e também ao patriarcado. Diante disso, a organização da educação escolar, para além do debate sobre as necessidades produtivas, também recebeu influência e auxiliou, em alguns momentos, à construção e manutenção do debate da cultura machista.

---

<sup>40</sup> Sobre isso, consultar: a tese de Favoreto (2008), intitulada *Marxismo e Educação no Brasil (1922-1935): O Discurso do PCB e de seus Intelectuais*.

Além dos direitos femininos e do processo educativo, neste capítulo, também se discute sobre o período de desenvolvimento da adolescência, em que os elementos sociais, as relações sociais, a família, religião, o processo produtivo, as leis e, principalmente, a educação escolar – bem como a cultura – auxiliam e impactam o desenvolvimento e a formação social dos/as adolescentes.

## 2.1 Direitos Femininos

Os direitos de homens e mulheres, de modo geral, irão depender de como a estrutura social e o Estado são organizados. Desse modo, Engels (2017) salienta que o Estado é produto da sociedade, que está em contradição com ela mesma, pois é dividida em classes, com interesses econômicos em conflito; assim, para que “não se devorem” (p. 211), tornou-se necessário um poder que aparentemente está acima da sociedade, para mantê-la nos limites da ordem estabelecida:

Como o Estado surgiu da necessidade de conter as oposições de classes, mas ao mesmo tempo surgiu no meio do conflito subsistente entre elas, ele é, em regra, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, converte-se também em classe politicamente dominante, adquirindo assim novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo era, sobretudo, o Estado dos donos de escravos para manter os escravos subjugados, tal como o Estado feudal era o órgão de que se valeu a nobreza para manter a submissão dos servos e camponeses dependentes. E o moderno Estado representativo é o instrumento da exploração do trabalho assalariado pelo capital (ENGELS, 2017, p. 2013).

Dessa forma, o Estado, normalmente, é regulado pela classe dominante, porém, sendo o poder político composto pela maioria de homens, segundo Bourdieu (2018), contribui para legitimar e reforçar as leis, princípios, normas e prescrições do patriarcado privado e público. Nesse processo, o Estado, semelhante à sociedade, que é contraditória, pode ser opressor e também libertador. Portanto, destaca-se que o Estado é resultado das lutas sociais, podendo se constituir em opressão ou em conquistas de direitos, contribuindo para assegurar maior liberdade, segurança e igualdade, inclusive, entre os gêneros. Porém, no Estado capitalista, na defesa dos direitos burgueses, exclui-se a classe operária do capital, a qual, em seu meio,

devido aos valores culturais, possui grupos que são oprimidos duplamente. Nesse aspecto, ressaltam-se as mulheres e os negros, sendo a mulher negra a mais oprimida.

Pateman (1993) explana que, na sociedade civil, os contratos são compreendidos como liberdade civil das pessoas, entretanto, eles são estabelecidos por uma ordem social patriarcal, a qual é evidenciada por um contrato sexual. Desse modo, o exercício desse direito legitima o poder dos homens sobre as mulheres. Pateman (1993), referindo-se à inter-relação entre o direito civil e as relações entre homens e mulheres, pontua que a submissão feminina está relacionada aos direitos do patriarca, os quais também impõem direitos e deveres sobre o contrato sexual e liberdade civil das mulheres. Segundo a autora, “O pacto original é tanto um contrato sexual quanto social” (p. 17), ou seja, é social no sentido do direito político dos homens sobre as mulheres; e sexual, em relação ao acesso dos homens ao corpo das mulheres. Desse modo, a liberdade civil não é universal, pois ela depende e é limitada pelo direito patriarcal.

A diferença sexual é uma diferença política; a diferença sexual é a diferença entre liberdade e sujeição. As mulheres não participam do contrato original através do qual os homens transformam sua liberdade natural na segurança da liberdade civil. As mulheres são o objeto do contrato. O contrato sexual é o meio pelo qual os homens transformam seu direito natural sobre as mulheres na segurança do direito patriarcal civil (PATEMAN, 1993, p. 21).

O contrato social gera uma sociedade em que os indivíduos se organizam, cientes de que suas ações são legítimas, visto que são normatizadas pela legislação. Para eles, o Estado cuidará para que seus acordos sejam alcançados. Dessa maneira, a liberdade dos sujeitos perante o Estado transforma-se em obediência; em troca, recebem proteção (PATEMAN, 1993).

Pateman (1993) também retrata que esse sistema está em toda sociedade, desde o modo do contrato de trabalho até o contrato de casamento, pois ambos são regidos por uma concepção ideológica de liberdade e igualdade. Ideológica, visto que pressupõe uma abstração de igualdade, a qual se fundamenta em diferenças econômicas que resultam na subordinação dos que não detêm grande montante de capital. Assim, a exploração é possível porque os contratos, que se referem às propriedades, colocam o direito do controle nas mãos de uma das partes contratada “os capitalistas podem explorar os trabalhadores e os maridos podem explorar as

esposas porque trabalhadores e esposas constituem-se em subordinados através dos contratos de trabalho e casamento” (PATEMAN, 1993, p. 24). Portanto, a esfera pública depende da privada para existir, assim como o contrário, pois o poder masculino domina as duas.

A história do contrato sexual é sobre relações (hetero) sexuais e sobre mulheres personificadas como seres sexuais. A história nos ajuda a compreender os mecanismos através dos quais os homens reivindicam os direitos de acesso sexual e de domínio dos corpos das mulheres. Além disso, as relações heterossexuais não estão limitadas à vida privada. O exemplo mais dramático da dimensão pública do direito patriarcal é o fato de os homens exigirem que os corpos das mulheres estejam à venda como mercadorias no mercado capitalista; a prostituição é uma importante indústria capitalista (PATEMAN, 1993, p. 36).

Sousa (2004) ressalta que, na Idade Média, legalmente, a mulher estava totalmente sob a tutela do homem (pai, marido ou irmão), os quais poderiam dá-la, vendê-la e castigá-la. Entretanto, “embora jurídica, social e politicamente seja a mulher inferior ao homem, ela participa do sistema produtivo; desempenha, portanto, um relevante papel econômico” (SAFFIOTI, 2013, p. 64).

Nos séculos XVI e XVII, com a inquisição, diminuição dos índices populacionais, o Estado buscava controlar ainda mais o corpo e a procriação das mulheres, sendo estabelecidas penas severas para puni-las, pois eram consideradas culpadas de crimes reprodutivos (aborto e infanticídio). Em alguns países, inclusive, foram adotadas formas de vigilância da gravidez das mulheres; cada gravidez deveria ser registrada e, caso o bebê morresse antes do batismo, eram sentenciadas à morte. Dessa forma, diversas mulheres foram executadas pelo crime de infanticídio, sendo o segundo fator que mais matou mulheres nesses séculos - ficando atrás somente do crime de bruxaria (FEDERICI, 2017).

Federici (2017) ressalta que essa política durou duzentos anos, assim, o corpo das mulheres foi transformado em um instrumento de reprodução da força de trabalho, bem como serviu ao interesse da acumulação capitalista. O corpo feminino passou a ser um território político, controlado pelos homens e pelo Estado, assim, as mulheres foram perdendo ainda mais seus direitos, que já mal possuíam. Como na França, em que perderam o direito de fazer contratos ou de se representar nos tribunais, pois eram tidas como incapazes; outro exemplo foi na Itália, onde foram perdendo o direito de denunciar os abusos que sofriam; na Alemanha, quando uma

mulher ficava viúva, era designado um tutor para administrar os negócios, assim como elas eram proibidas de morar sozinhas ou com outras mulheres. Desse modo, foi estabelecido “que as mulheres eram inerentemente inferiores aos homens – excessivamente emocionais e luxuriosas, incapazes de se governar – e tinham que ser colocadas sob o controle masculino” (FEDERICI, 2017, p. 202).

Durante o processo histórico, por vezes, as mulheres conquistaram alguns direitos, como o direito ao divórcio e à herança para filhos e filhas; entretanto, quando ocorriam crises políticas, ou entrada de algum governo autoritário, esses direitos femininos sofriam novamente retrocesso, tal como ocorreu em 1804, quando Napoleão Bonaparte eliminou os direitos civis da mulher da Constituição. Isso também se efetivou na Alemanha, com a ascensão do nazismo (SOUSA, 2004; SAFFIOTI, 2013).

Como os direitos femininos estavam sempre em reavaliação e dependendo de diversos fatores, foram necessárias várias lutas, movimentos e reivindicações para a conquista de alguns direitos, como o voto. A obtenção do direito ao voto feminino foi conquistada, primeiramente, em 1893, na Nova Zelândia; posteriormente, na Austrália, em 1901. Na maioria dos países, foi concedido o voto até 1950; no Brasil, foi concedido, em 1932, antes mesmo da França e Itália, em 1945. Na Suíça, as mulheres puderam votar somente em 1971 (BAUER, 2001) e, na Arábia Saudita, somente em 2015 (PRESSE, 2015).

No que se refere ao direito feminino brasileiro, de modo geral, ele esteve intrínseco à história da política e legislação brasileira, tendo-se, assim, oito constituições. A primeira foi em 1824, em que cidadãos eram somente os homens brancos; já as mulheres, homens pobres e negros estavam excluídos. As mulheres não poderiam votar, nem exercer cargos públicos, mas podiam trabalhar em outras funções, se assim o marido permitisse. A segunda Constituição foi em 1891; por mais que afirmasse que todos eram iguais, em relação ao voto feminino e outros direitos constitucionais de liberdade e de igualdade, as mulheres continuavam sendo excluídas (PINSKY e PEDRO, 2018).

O direito ao voto feminino foi discutido, em 1891, na Constituinte Republicana brasileira, porém, o projeto foi negado. Além do mais, na Constituição, as mulheres não apareciam nem dentre as pessoas que eram proibidas a votar, ou seja, as mulheres não foram nem citadas: “A mulher não foi citada porque simplesmente não existia na cabeça dos constituintes como um indivíduo dotado de direitos [...] deriva

também do senso comum da época: a evidência de uma natural exclusão da mulher” (p. 16). Mas, tal esquecimento serviu para várias mulheres requisitarem o alistamento eleitoral, ao longo dos anos em que essa constituição estava em vigor, servindo como um modo de reivindicar o direito ao voto (PINTO, 2003).

Em 1916, o Código Civil buscou assegurar a monogamia, fidelidade, pureza e honestidade da mulher, assim como o papel do patriarca sobre a vida de sua esposa. Nesse Código, a mulher foi tratada como inferior, necessitando da aprovação e proteção do marido. Também, previa anular o casamento, caso o marido averiguasse que a esposa não era virgem. Esse código passou por diversas alterações, entretanto, esteve em vigor até 2002 (PINSKY e PEDRO, 2018).

No ano de 1932, por decreto, as mulheres conquistaram o direito de votar e serem votadas. Dois anos depois, com a nova Constituição, o direito ao voto feminino continuava estabelecido, todavia, também previa que só poderia votar quem sabia ler e escrever, o que já diminuía consideravelmente o número da população em geral e, principalmente, de mulheres que podiam exercer tal direito. Nessa Constituição, constou o princípio de igualdade entre homens e mulheres pela primeira vez, estabelecendo-se que o salário devia ser igual para as mesmas funções, sem distinção de sexo. Garantia, também, assistência e descanso antes e após o parto, proibindo o trabalho feminino em situações insalubres (PINSKY e PEDRO, 2018). Em 1932, foi instituído o Código de Trabalho das Mulheres, que previa a licença maternidade, quatro semanas antes e quatro após o parto; a licença era remunerada, no entanto, a mulher só teria direito à metade do seu salário. Esse código também proibia a demissão sem justificativa da mulher grávida (SAFFIOTI, 2013).

Getúlio Vargas, em 1937, estabeleceu uma Constituição autoritária, que extinguiu os partidos políticos. Em 1946, a nova Constituição destacou somente que todos seriam iguais perante a lei, o que gerou indagações se essa igualdade incluiria as mulheres, pois a parte de “sem distinção de sexo” (p. 262) foi excluída (PINSKY e PEDRO, 2018). Em 1962, foi criado o Estatuto da Mulher Casada, no qual foi estipulado que o marido era o chefe, mas realizava essa função com colaboração dela; era um pequeno avanço, visto que, no Código Civil, trazia-se a mulher como incapaz. Mas esse estatuto ainda restringia a liberdade da mulher, evidenciando ações nas quais ela precisava da autorização do marido (PINSKY e PEDRO, 2018).

Outro fato é que o Código Penal de 1940 (BRASIL, 2019), por meio do denominado Crime Passional – justificava o assassinato quando o indivíduo estava sob forte emoção –, autorizava o assassinato da mulher nos casos de adultério, para o homem vingar a sua honra. Mesmo com alterações, em 1980, a mulher também poderia ser presa nos casos de traição, diferentemente do homem<sup>41</sup>. Mas, comumente, a mulher era punida com a morte nesses casos. Ao homem, era permitido exercer livremente sua sexualidade, pois “a fidelidade obrigatória era impossível de ser mantida pelo homem cuja sexualidade era excessivamente exigente, resvalando a qualquer ‘sedução’”. Julgava-se dever da esposa a compreensão de tais ‘fraquezas’” (PRIORE, 2004, p. 321). Legalmente, também não era reconhecido o direito de a mulher estabelecer outra união, após um término, traição ou mesmo abandono.

Mesmo que, legalmente, não seja mais autorizado o assassinato de mulheres, culturalmente e na estrutura social, isso ainda afeta e mata diversas delas. Sendo assim, segundo o Atlas de Violência (IPEA e FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2019), de 2007 a 2017, houve um aumento no número de feminicídios<sup>42</sup>, assim, cerca de 13 mulheres são assassinadas todos os dias no Brasil. De 2007 a 2017, o principal aumento foi referente ao homicídio de mulheres negras, que cresceu 29,9%; o de brancas teve aumento de 4,5%. Do total desses homicídios, 28,5% acontecem dentro da residência da vítima e 29,8% com arma de fogo (IPEA e FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2019). Geralmente, quem realiza os assassinatos são homens que têm ou tinham relações íntimas com a vítima, ou seja, maridos, namorados, ou ex-companheiros. Tais motivações são em decorrência do desejo de posse que o homem tem sobre a mulher, assim, o feminicídio é “parte dos mecanismos de perpetuação da dominação masculina, estando profundamente enraizado na sociedade e na cultura” (MENEGHEL e PORTELLA, 2017, p. 3079).

Sobre os crimes de natureza sexual, o Código Penal considerava crime quando a mulher fosse considerada “honesta”. Até 2005<sup>43</sup>, ainda havia alguns

---

<sup>41</sup> Os homens eram presos nos casos em que mantinham financeiramente outra mulher.

<sup>42</sup> Feminicídios são os assassinatos de mulheres, por serem mulheres. Salienta-se que a questão do aumento dos dados de feminicídio, também, pode ser em decorrência de ser uma lei nova, de 2015, e serem notificados mais casos de homicídio de mulheres, como em tal categoria posterior a essa lei, fato que não ocorria anteriormente.

<sup>43</sup> No título VI de “Dos crimes contra os Costumes”, capítulo I “Dos crimes contra a liberdade sexual”.

artigos prevendo a honestidade da mulher, como nos que tratam da “Posse sexual mediante fraude” e do “Atentado ao pudor mediante fraude” (BRASIL, 2019).

A penúltima Constituição foi de 1967, em pleno Regime Militar, a qual, apesar de apontar algumas restrições aos direitos políticos de forma geral, no que se refere à condição feminina, reduziu o tempo de contribuição em 05 anos para a aposentadoria, em relação ao tempo de contribuição do homem, ou seja, se o homem deveria contribuir por 35, a mulher deveria contribuir por 30 anos. Outra lei, que tem relação com a vida das mulheres e homens, é a Lei do Divórcio, criada em 1977, mas com diversas condições para ser realizada a separação, sendo permitido o divórcio sem nenhum condicionante somente em 2010 (PINSKY e PEDRO, 2018).

A Constituição que ainda está em vigor, no Brasil, é a de 1988, que estabeleceu igualdade aos direitos e deveres de homens e mulheres, tanto no trabalho, família como na vida civil (PINSKY e PEDRO, 2018). Essa Lei também estabeleceu os direitos trabalhistas, como a licença-maternidade remunerada de 120 dias (BRASIL, 2016).

Em 2002, foi sancionado o novo Código Civil, em que o casamento continuou a ser considerado apenas entre homens e mulheres, mas foi previsto que ambos deveriam colaborar à direção da família. Anteriormente, a mulher era obrigada a assumir o sobrenome do marido; com esse Código, passou a ser opcional, bem como tanto o homem quanto a mulher podem assumir o sobrenome do cônjuge (PINSKY e PEDRO, 2018).

Outro avanço foi a Lei de Combate à Violência Doméstica (a Lei Maria da Penha<sup>44</sup>, Lei nº 11.340/2006), em 2006, resultante da luta de algumas entidades feministas, que se reuniram por dois anos para elaborar e discutir uma lei para o combate à violência doméstica. Essa lei visa não somente punir os agressores, mas também prevenir e educar sobre o respeito às mulheres. Estabelece algumas

---

<sup>44</sup> A lei foi denominada Maria da Penha, pelo então presidente Lula, como homenagem à Maria da Penha Maia Fernandes, que sofreu diversas agressões e tentativa de assassinato por parte de seu ex-marido. Em 1983, o seu ex-marido efetuou um tiro de espingarda em direção à Maria da Penha, enquanto ela dormia, o que a deixou paraplégica. Após sair do hospital, o seu ex-marido tentou novamente o assassinato, além de submetê-la a cárcere privado. Em 1984, Maria da Penha iniciou os processos contra o seu agressor, mas, somente sete anos depois, foi realizado o julgamento e ele foi condenado a quinze anos de prisão; no entanto, com diversos recursos, ele saiu em liberdade dos julgamentos. Maria da Penha escreveu um livro relatando sua história, que tomou notoriedade; assim, o Centro para a Justiça e o Direito Internacional, juntamente com o Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher, tomaram conhecimento do caso, formalizando a denúncia e alegando que a justiça brasileira descumpriu acordos referentes aos Direitos Humanos. Somente após a pressão internacional, em 2002, o ex-marido de Maria da Penha foi preso, sendo sentenciado a somente dois anos em regime fechado (OLIVEIRA, 2011).

medidas para as mulheres em situação de violência, como assistência, proteção e prevenção (PINSKY e PEDRO, 2018). Outra lei de extrema relevância é a lei nº 13.104/2015 de Feminicídio, que institui especificamente o assassinato de mulher em razão de serem mulheres (BRASIL, 2015).

Desse modo, houve ampliação dos direitos femininos de liberdade, de igualdade, de autonomia, de segurança, mesmo que somente juridicamente, da educação escolar e ao ensino superior, resultantes de um longo processo de reivindicações e de lutas realizadas por movimentos sociais e lutas partidária. Portanto, esses direitos estão diretamente relacionados com o contexto histórico social, o desenvolvimento produtivo e econômico da sociedade. Por isso, é necessário compreender as múltiplas determinações que compõem as mudanças sociais da Cultura Machista e da Desigualdade de Gênero, pois, como exposto neste tópico, as legislações só iam de acordo com as mudanças que estavam ocorrendo no nível estrutural. Assim, é possível analisar as mudanças e os avanços, mas também a permanência da Desigualdade de Gênero, pois, apesar das conquistas já realizadas no campo das leis, Saffioti (2013) ressalta que “as conquistas femininas são frágeis nas sociedades de classes; esfumam-se ao sabor dos ventos ideológicos, das crises econômicas, das políticas demográficas” (p. 188).

## 2.2 Formação feminina: das prendas domésticas à educação escolar

A educação geral das mulheres, em todos os seus aspectos, contribuiu para a construção, reprodução, manutenção da cultura machista e da desigualdade de gênero. Em contrapartida, ressalta-se que a educação escolar, de base científica e voltada à formação também profissional, significou uma conquista para as mulheres, possibilitando vários avanços e a participação feminina em diversos espaços. Assim, a história da educação feminina se constitui em um longo processo, a qual apresentou distinções e também diversas formas de lutas, que resultaram em avanços, mas também evidenciaram alguns retrocessos.

Isso tudo a exemplo da Grécia Antiga, onde a educação feminina de Esparta e de Atenas possuía suas diferenças. Em Esparta, as mulheres eram livres para circular, recebiam educação estatal, voltada a atender as necessidades sociais e políticas da cidade. Com o objetivo de terem filhos robustos, elas praticavam

exercícios físicos, como corrida, luta e lançamento de disco. Já em Atenas, as mulheres ficavam confinadas ao lar, seu aprendizado era somente com as mulheres mais próximas, eram educadas para a vida doméstica, tecer, fiar, fazer materiais de cerâmica, participar de eventos religiosos, cuidar dos/as escravos/as e dos/as filhos/as (SILVA, 2005). A mesma autora, ao analisar os escritos de Platão, pontua que este defendia que as mulheres tivessem a mesma educação que os homens, inclusive, sobre a guerra e que as mulheres tivessem igualdade na organização social, política e econômica.

Em Roma, as meninas eram instruídas somente para assumir o papel de esposas e mães. Elas ficavam sob a educação da mãe e aprendiam com os trabalhos domésticos (MONGELÓS et al., 2011).

De acordo com Ariès (1981), na Idade Média, as crianças, quando completavam de sete a nove anos, eram enviadas à casa de outras pessoas, com o objetivo de serem aprendizes. Nessas casas, realizavam os serviços do mestre, retornando para a casa de sua família, com 14 ou até mesmo 18 anos; por vezes, alguns não retornavam.

Nesse período, a Igreja Católica exerceu um papel muito importante na educação, organizando algumas escolas cristãs para a disseminação da religião. No entanto, em uma sociedade limitada ao feudo, poucos necessitavam saber ler e escrever; as mulheres eram mais limitadas ainda, assim, o acesso à educação só era possível para as que entrassem na vida religiosa. Via de regra, as mulheres eram ensinadas a serem obedientes, a fiar e bordar e, se fossem pobres, aprendiam diversos trabalhos para que pudessem sobreviver (MACEDO, 2002).

Conforme já exposto no capítulo anterior, as poucas mulheres alfabetizadas participavam dos mosteiros, aprendendo, juntamente com leitura e escrita, as questões religiosas e atividades domésticas (BAUER, 2001).

Nesses mosteiros, de acordo com Macedo (2002), as mulheres também reproduziam textos e copiavam manuscritos, principalmente, os de assuntos religiosos. Bauer (2001) salienta que, nos mosteiros mais sofisticados, elas também aprendiam línguas estrangeiras, o latim e a arte da ilustração. Além dos estudos e das orações, também realizavam todo tipo de trabalho, sobretudo, se fosse nos mosteiros mais pobres, em que se ocupavam cuidando dos velhos e dos doentes.

Contudo, também existiram as copistas profissionais, fora dos mosteiros, que eram as mulheres nobres e também plebeias, filhas de poetas, escudeiro, esposas

de escrivães ou oficiais reais; algumas mulheres, inclusive, eram poetisas (MACEDO, 2002).

Sousa (2004) acrescenta que grande parte das universidades mais antigas, presentes na Europa, surgiu na Idade Média (ao longo dos séculos XII e XIII). O ingresso de mulheres nas universidades era basicamente proibido, mas existem relatos de que algumas conseguiram ingressar na universidade de Bolonha (Itália); em decorrência da dificuldade do acesso às universidades, a maioria das que eram pertencentes à nobreza, que se interessavam por ter esse ensino, tendiam a contratar professores particulares.

A partir do século XV, a educação deixou de ser reservada aos mosteiros, tendo-se escolas como instrumento de iniciação social. Todavia, o acesso era, normalmente, destinado aos meninos de classe média. Os da nobreza permaneceram aprendendo em casa com preceptores ou nos mosteiros. No que se refere às meninas, o acesso a alguma forma de educação escolar era raro. Assim, algumas conseguiam frequentar as pequenas escolas ou ter dinheiro para ir aos conventos, mas a maioria era educada em casa ou na casa de vizinhos. Demorou alguns séculos para que a escolarização fosse estendida às meninas, o que se tornou um pouco mais frequente a partir do final do século XVIII (ARIÈS, 1981).

Em 1837, nos Estados Unidos, foi fundada uma instituição de ensino superior para mulheres, mas era destinada a educar somente esposas adequadas a missionários e clérigos (GODINHO et al., 2006).

Bauer (2001) ressalta que, como a educação dos filhos passou a fazer parte das principais tarefas domésticas femininas, era necessário que as mulheres também tivessem alguma instrução. Tal fato pode ter facilitado a expansão da educação feminina no século XIX. Os primeiros lugares de ensino superior feminino surgiram na Inglaterra, em 1849; nos Estados Unidos, em 1860; e, em 1874, em Londres, onde foi aberta uma escola de medicina. O mesmo autor também explana sobre algumas estatísticas do ensino primário na Itália:

Uma estatística do ano de 1856-67, citada por Bertoni Jovine, dá conta de haver nas províncias sujeitas ao domínio dos austríacos, 1.677 escolas públicas masculinas e 129 femininas, 328 escolas privadas masculinas e 576 femininas, às quais devem ser somados 52 internatos femininos e 14 masculinos. No sul da Itália, a quase totalidade das escolas femininas eram internatos, controlados por freiras e subtraídas a toda vigilância do Estado (BAUER, 2001, p. 78).

Desse modo, a educação formal feminina era extremamente prejudicada, principalmente das mulheres pobres, visto que, geralmente, exigia que a família arcasse com os custos financeiros. Outro ponto a ser ressaltado é que a Igreja, por muitos anos, ainda controlava a educação, especialmente a feminina. Bauer (2001) também elucida que, mesmo quando as mulheres tiveram acesso ao ensino superior, ali, eram reforçados “princípios discriminatórios, tendentes a perpetuar a escravidão da mulher e a reforçar o domínio ideológico sobre as consciências femininas” (p. 78).

A escola, por mais que não estivesse mais sob a tutela da Igreja, ainda reproduzia as representações patriarcais, pautadas na oposição binária homem e mulher, as quais se efetivavam por meio das disciplinas e entre as maneiras de cada sujeito ser, se ver e representar a si mesmo, além dos seus destinos sociais. Em contrapartida, a Escola também foi um dos principais meios a auxiliar para a mudança nas relações de gênero, em decorrência das contradições presentes nesse ambiente, que a própria educação introduz (BOURDIEU, 2018).

### 2.2.1 Educação feminina no Brasil

No que se refere ao ensino no Brasil, segundo Romanelli (1985, p. 19), cada período histórico, de forma diversa, representa a interligação entre “a herança cultural, atuando sobre os valores procurados na escola pela demanda social de educação e o poder político, refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras”.

No Brasil, desde o período colonial, a educação e o comportamento das mulheres dependiam da classe social a que elas pertenciam. Aquelas que compunham a classe popular tinham que exercer trabalho pesado, inclusive, na agricultura e mineração; já as da classe dominante, aprendiam boas maneiras e afazeres domésticos (MONTEIRO e GATI, 2012). No entanto, nem as mulheres brancas, negras, indígenas, ricas ou pobres aprendiam a ler e escrever. Em São Paulo, por exemplo, até 1627, somente duas mulheres sabiam assinar seus nomes (LOPES, FILHO e VEIGA, 2000).

No período colonial, foram os jesuítas que exerceram a função educativa, fundando colégios, até serem expulsos no século XVIII. Em nome de Deus, eles doutrinarão os meninos nas escolas e as meninas nas igrejas e capelas. Nessa instrução, também ensinavam às meninas o seu papel no lar e na comunidade, inclusive a submissão ao marido e à Igreja. A Igreja Católica também validava a reclusão das mulheres no domicílio, assim, os homens obrigavam suas filhas e esposas a permanecerem no espaço privado, fazendo delas um ser submisso, de restrita participação social e cultural, podendo frequentar somente a igreja, que, como já dito, também reforçava sua submissão (SAFFIOTI, 2013).

Excluídas de uma efetiva participação na sociedade, da possibilidade de ocuparem cargos públicos, de assegurarem dignamente sua própria sobrevivência e até mesmo impedidas do acesso à educação superior, as mulheres do século XIV ficavam trancadas, fechadas dentro de casas, sobrados, mocambos e senzalas, construídos por pais, maridos e senhores (PRIORE, 2004, p. 340).

A instrução das mulheres era restrita à vida doméstica nessa época e, quando havia alguma possibilidade de educação formalizada, era somente para as famílias abastadas e um ensino voltado para prendas domésticas. Em 1595, foi fundado o Recolhimento da Conceição, em Olinda, instituição laica com o objetivo de instruir órfãs de famílias ricas ao casamento (SAFFIOTI, 2013). Outra forma de mulheres ricas receberem instrução era enviá-las a Portugal. Na metade do século XVII, no Brasil, começaram a surgir os conventos; o primeiro foi efetivado na Bahia, em 1678, chamado de Santa Clara do Desterro. Algumas mulheres de famílias ricas eram educadas nos conventos, sendo-lhes ensinada a leitura e escrita, juntamente com música, bem como os trabalhos domésticos, preparo de doces e flores artificiais (LOPES, FILHO e VEIGA, 2000).

No início do século XIX, o governo, alegando ameaça de despovoamento, começara a barrar a instalação de conventos, sugerindo que as mulheres fossem somente educadas, sem ser na condição de freiras (SAFFIOTI, 2013). Pode-se perceber que a educação das mulheres era estabelecida por diversos determinantes, todos ligados ao papel social da mulher, delimitado pelo da vida doméstica e de submissão ao homem, como também de reprodutora e de esposa.

Desse modo, as meninas eram enviadas aos conventos ou, raramente, a família contratava professores particulares, que ensinavam em domicílio, para

conhecer as primeiras letras e aprender a assinar o nome<sup>45</sup>. A mulher, de modo geral, ficava restrita ao espaço privado (PRIORE, 2004).

Com a vinda da Corte ao Brasil, surgem algumas poucas possibilidades de instrução laica para as mulheres. Algumas senhoras portuguesas ou francesas ensinavam bordado, religião, um pouco de aritmética e da língua nacional como professoras domiciliares (SAFFIOTI, 2013). Monteiro e Gati (2012) ressaltam que essas professoras estrangeiras também ensinavam as boas maneiras, prendas domésticas, música, francês e preparavam as meninas para o casamento.

Em 1827, Dom Pedro 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 primárias dependeria de cada província, assim como a criação de escolas para meninas iria depender do julgamento de ser ou não necessário por parte dos Presidentes da província em Conselho. No que se refere ao ensino, são estabelecidas algumas distinções entre os meninos e as meninas, de acordo com o Art. 12º

Às mestras, [...] com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade (BRASIL, 1827).

Assim, previa-se o ensino feminino limitado a alguns conhecimentos e voltado para a vida doméstica. Também, se exigia que a professora fosse honesta, não sendo estabelecido o que seria essa honestidade. Outro fato é que tanto para meninos como para meninas, era previsto ainda o ensinamento da moral cristã, da doutrina da religião católica e apostólica romana. Quanto à organização escolar, previam-se classes separadas e de preferência em escolas distintas (BRASIL, 1827). De acordo com Saffioti (2013), essa lei de 1827 estabelecia o mesmo salário aos mestres e mestras, mas o conhecimento sobre geometria era utilizado para determinar o aumento de salário; tal conhecimento não era ensinado às mulheres, assim, a mesma lei, que estabelecia o salário igual, também regia uma distinção na distribuição de aulas, a qual favorecia os mestres.

Segundo Priore (2004), a educação das mulheres era justificada por sua função materna de educar os/as filhos/as e formar as gerações futuras. Desse

---

<sup>45</sup> Já os meninos da elite, podiam estudar em escolas particulares dirigidas por padres, ou eram enviados a algum curso de ensino médio (PRIORE, 2004).

modo, a baixa remuneração, desvalorização do magistério e o fato de considerarem que a educação de crianças era o prolongamento das funções maternas fizeram do magistério uma profissão feminina e, durante muito tempo, uma das poucas aceitas pela sociedade (SAFFIOTI, 2013). Como o sustento da casa era função masculina e sinônimo de capacidade provedora, o salário inferior da mulher não era questionado. Justificava-se também que o magistério, sendo um trabalho realizado em apenas um turno, seria ideal para as mulheres, visto que elas poderiam cumprir suas funções domésticas no outro período (PRIORE, 2004).

Godinho (et al., 2006) destacam que, mesmo sendo oferecido ensino às meninas, muitos pais não permitiam que elas frequentassem a escola; outros retiravam as filhas após aprenderem a ler, pois considerava-se que, caso as meninas aprendessem muito, isso poderia prejudicar o casamento. Conseqüentemente, muitas escolas passaram a oferecer trabalhos manuais às meninas, para que, assim, os pais permitissem que elas frequentassem e permanecessem nas instituições (GODINHO et al., 2006).

Os trabalhos manuais reforçavam os papéis sociais femininos; exatamente por isso, era permitido a elas frequentarem os ambientes escolares. Dessa maneira, o ensino das meninas era voltado, principalmente, às prendas domésticas e ao ensino de agulhas. Da mesma forma, às professoras também foram relegados alguns conhecimentos científicos, ficando marginalizadas ao ensino da cultura doméstica. Como as expectativas atribuídas ao gênero feminino não necessitavam de instrução científica, muitos pais ainda retiravam as meninas da escola após dominarem os trabalhos de agulha (SAFFIOTI, 2013).

Na verdade, a lei de 1827 constituía um verdadeiro instrumento de discriminação dos sexos. Embora fosse a primeira legislação concedendo à mulher o direito de instrução, e daí constituir um marco histórico, só admitia as meninas nas escolas de primeiro grau, ou seja, nas pedagogias, reservando os níveis mais altos – liceus, ginásios e academias – para a população masculina (SAFFIOTI, 2013, pp. 275-276)<sup>46</sup>.

A mesma autora salienta que as meninas ficavam excluídas do ensino secundário oficial; no âmbito particular, as escolas secundárias preparavam os

---

<sup>46</sup> O ensino era dividido entre: primário - correspondente aos primeiros anos de ensino, o que seria o início do ensino fundamental hoje; ensino secundário - era um preparatório para o ingresso ao ensino superior e, normalmente, era privado, destinado às elites. Havia também o ensino profissional - voltado às classes populares, ou seja, para a instrução dos operários à mão de obra. Sobre a História da Educação no Brasil, ler mais em Romanelli (1985).

meninos para o ingresso ao ensino superior; já as meninas, eram preparadas apenas para o casamento. O ensino secundário era destinado a quem pretendesse realizar o ensino superior, no entanto, o modo como o ensino secundário era organizado também dificultava o acesso das mulheres a essa modalidade; não havia nenhum estímulo para elas ingressarem nesses cursos. Porém, se, para as mulheres brancas e da elite havia uma segregação no ensino, para as negras, índias e pobres não havia escolarização alguma.

Desse modo, para as mulheres negras, a escravidão significava a impossibilidade de qualquer acesso à escolarização, restando apenas a violência e exploração do trabalho. Mesmo com algumas leis, que foram “afrouxando os laços do escravismo” (PRIORE, 2004, p. 372), o ensinamento e a aceitação de crianças negras nas escolas ocorriam somente em caráter excepcional e no final do século XIX. As práticas educativas aos indígenas também se efetivavam em seus grupos de origem ou com a instrução religiosa, mas, nas escolas públicas, eles também eram barrados (PRIORE, 2004).

Em 1879, o Decreto nº 7.247 reformulou o ensino primário<sup>47</sup> e secundário no município da Corte e o ensino superior em todo o Império, tendo-se, nas escolas primárias, de 1º grau, instrução religiosa e moral para ambos os gêneros, além de outras disciplinas (como leitura, escrita, álgebra, história, geografia, etc.) e costura simples somente para as meninas. Nas escolas de 2º grau, as disciplinas eram continuação do primeiro grau, contudo, havia distinção de algumas matérias, por exemplo, os meninos estudavam noções de economia social; já as meninas, noções de economia doméstica. Outra distinção é que os meninos aprendiam a prática manual de ofícios; já as meninas, o trabalho de agulha (BRASIL, 1879).

O ensino das escolas normais, que era destinado à formação de professores, tinha as mesmas distinções que a do ensino secundário, ou seja, os homens aprendiam sobre a economia social e as mulheres sobre a doméstica, assim como, respectivamente, práticas manuais de ofício e trabalho de agulhas. Mudavam somente outras matérias comuns a ambos os gêneros. Nas escolas normais, a instrução religiosa não era obrigatória aos não católicos. Sobre o ensino superior, as mulheres também tinham que ter aulas em lugares separados (BRASIL, 1879). As

---

<sup>47</sup> O ensino passou a ser obrigatório, com exceção dos pais que comprovassem que o (a) filho (a) estudava em escola particular ou recebia instrução em casa. Também, abria exceção aos meninos que morassem distantes mais de um quilômetro e meio da escola; para as meninas, a distância era de um quilômetro (BRASIL, 1879).

distinções das disciplinas demarcavam claramente os papéis sociais da mulher, que se limitava ao espaço privado, enquanto a do homem voltava-se ao espaço público.

As escolas normais eram consideradas como ensino profissional, sendo uma das poucas possibilidades de as mulheres continuarem os estudos, pois serviam tanto aos interesses das mulheres que, normalmente, se destinavam ao casamento e à casa, quanto às que desejavam se profissionalizar. Essas escolas passaram a ter um número crescente de meninas, na medida em que buscavam formar boas donas de casa e mães, alinhando-se à formação profissional. Na primeira escola normal, em 1880, a Escola Normal do Município da Corte, havia 105 alunos e 177 alunas (SAFFIOTI, 2013).

Mesmo assim, a educação feminina ainda ocorria majoritariamente em colégios confessionais, de maioria católica. Somente em 1881 é que surgiu a primeira mulher a se matricular em um curso superior (SAFFIOTI, 2013).

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 [...]. Com exceção das escolas mantidas por religiosas onde as mães ocupavam posição superior, nas escolas públicas, foram os homens que detiveram por longo tempo as funções de diretores e inspetores. Reproduzia-se e reforçava-se, então, a hierarquia doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aulas, executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema (PRIORE, 2004, p. 383-384).

Cabe ressaltar que a estrutura escolar e os ideais educacionais vão depender dos valores sociais de cada momento histórico, como as crenças religiosas, assim, a escola também reproduz as desigualdades sociais, de gênero e raça que estão no cerne da sociedade.

Dessa forma, a Igreja Católica tentava preservar a estrutura patriarcal, alegando as diferenças entre os gêneros nas capacidades civis e políticas, além de defender o baixo nível educacional das mulheres em nome da moral e da preservação da família. A Igreja via a educação feminina como uma alavanca à destruição da família, sendo cabível somente a educação religiosa, assim, ia contra uma transformação do sistema educativo nacional. Por isso, as teses mais avançadas sobre a situação da mulher foram por conta do cientificismo liberal e

político, em decorrência das questões econômicas e sociais da época, pois um dos princípios do pensamento liberal é fundamentado em que todos são iguais perante a lei (SAFFIOTI, 2013).

A Constituição da República, em 1891, como descreve Saffioti (2013), estabeleceu pelo menos formalmente a laicidade do Estado. Todavia, pela ausência de um plano de ensino nacional, a Igreja se tornou uma das maiores beneficiárias da liberdade de ensino. Em decorrência da insuficiência das escolas normais, houve a criação de um grande número de colégios religiosos pagos, marginalizando grandes camadas da população. Os colégios também não eram equiparados aos de ensino secundário, dificultando, assim, o acesso direto das mulheres aos cursos superiores. De acordo com Priore (2004, p. 414), os religiosos tinham basicamente um monopólio da educação brasileira, pois 60% das escolas pertenciam à Igreja, vinculando a educação à manutenção do modelo “familiar cristão tradicional”.

O ensino protestante, mesmo não tendo condições de concorrer com a Igreja Católica, trouxe contribuições à educação da mulher, promovendo a diminuição da segregação entre homens e mulheres no ambiente educacional. Em 1871, foi fundada a Escola Americana, em São Paulo, que originou também o Mackenzie College, o qual passou a ter ensino secundário, em 1886. Essas duas escolas tiveram, desde o início do seu funcionamento, classes mistas (SAFFIOTI, 2013).

Em decorrência do ensino e do currículo entre meninos e meninas serem distintos, as meninas tinham dificuldade para ingressar no ensino superior (GODINHO et al., 2006). Dessa forma, quando comparados mulheres e homens, no ensino superior, em 1929, as diferenças ainda eram extremamente discrepantes. Saffioti (2013), ao analisar a Estatística Intelectual do Brasil (1931), pontua a escassez das mulheres nos ensinos superiores, tendo um número maior de mulheres inscritas nas faculdades de Farmácia (816 homens e 178 mulheres); posteriormente, em Medicina (5.787 homens e 72 mulheres); e Odontologia (680 homens e 71 mulheres). Contudo, do número de inscritos para o número de conclusão, havia uma queda exorbitante. A autora explica que, em Farmácia, havia maior concentração de mulheres, em decorrência da desvalorização desse ramo, comparado com o da medicina.

Em 1945, foi decretada a lei 8.347, que estabelece mudanças ao ensino secundário. Ele foi dividido em ginásio e colégio<sup>48</sup>, entretanto, essa lei também reforçava a segregação feminina e o seu papel no lar; porém, mesmo assim, a inserção da mulher no ensino se apresentava de maneira progressiva (BRASIL, 1945). No Art. 25 desse decreto de 1945, foram estabelecidas algumas prescrições especiais ao ensino secundário feminino:

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).

Saffioti (2013) ressalta a contradição dessa alteração, pois o ensino secundário era o único a permitir e a preparar ao ingresso direto no ensino superior; nessa lei, era ressaltado que a educação feminina objetivava a missão da mulher no lar.

Segundo a Sinopse Estatística do Ensino Primário Fundamental Comum de 1958, a diferença entre os gêneros tinha diminuído. No ensino federal brasileiro, havia o total de 11.278 meninos e 10.775 mulheres matriculadas, sendo uma pequena diferença. No entanto, em alguns estados, essa desarmonia era mais discrepante. No ensino estadual, o total de matrículas no Brasil era de 1.708.069 meninos e de 1.618.340 meninas. No ensino municipal, de 871.811 meninos e de 834.226 meninas. Mesmo que a diferença entre os gêneros não fosse grande, ainda eram significantes e o número de meninas era sempre menor comparado ao de meninos. Já no ensino particular, o número de meninas era maior, tendo-se 347.522 meninos e 373.223 meninas. Isso embora, no geral, a alfabetização da população fosse de apenas 45,5%, em 1957 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1958).

---

<sup>48</sup> O ensino secundário passou a se subdividir: em ginásio, destinado ao primeiro ciclo (correspondente ao final do ensino fundamental hoje, ou seja, tendo duração de 4 anos), e colegial, destinado ao segundo ciclo (correspondente ao que seria o ensino médio hoje, tendo duração de 3 anos). Sobre a História da Educação no Brasil, ler mais em Romanelli (1985) e, sobre a educação feminina, ler mais em Saffioti (2013).

A partir de 1960, ocorreram diversos movimentos na América Latina, pelos direitos civis, lutas feministas, de lésbicas e gays, pelos direitos dos negros e contra os regimes ditatoriais. Tais eventos produziram marcas também no ambiente escolar (PARANÁ, 2010).

No Regime Militar, os debates sobre a educação sexual de gênero e feminismo foram iniciativas de resistência política que visavam à democratização do país. A escola foi tomada, então, como um espaço de redemocratização e a educação sexual como um projeto de libertação das mulheres e dos corpos. Esse ensino ia contra as imposições da cúpula militar que estava no poder, a qual estabeleceu alianças com o grupo conservador da Igreja Católica, visando ao controle e moralização dos costumes, além de proibir qualquer discussão sobre educação sexual. Desse modo, a vinculação de educação sexual, enquanto discussão e luta contra o patriarcado e a hierarquia dos gêneros, foi abandonada. A discussão sobre a educação sexual foi tomada especificamente pelo campo da saúde<sup>49</sup>, perdendo, assim, seu caráter crítico e de resistência (PARANÁ, 2010).

Na Sinopse Estatística do Ensino Médio de 1966/65 do Brasil, no ensino médio geral, o número de conclusão de curso das meninas no ginásio passou a ser maior que o de meninos (112.237 meninas e 102.003 meninos), bem como, no colegial (60.440 meninas e 50.867 meninos). Já quando se faz um recorte específico do ensino secundário, no ginásio, o número de meninas também era maior; em relação ao colegial, o número de meninos era o dobro do que de meninas (10.873 meninas e 26.417 meninos) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1969). Tal discrepância no ensino secundário poderia ocorrer por conta do seu caráter profissionalizante e por encaminhar os estudantes ao ensino superior. De acordo com Saffioti (2013), a maioria das meninas cursou apenas o ginásio, não continuando seus estudos.

No que se refere ao colegial, no ensino industrial, o número de meninos (5.689) era bem maior que o de meninas (1.694); quando se refere à conclusão desse ensino nos últimos anos, o número de meninas era ainda menor. O mesmo ocorre com o ensino comercial, tendo-se 36.025 meninos e 11.310 meninas; também, com o ensino agrícola, 1.918 meninos e 82 meninas. Em contrapartida, o

---

<sup>49</sup> A educação sexual, na década de 1930, também foi considerada como campo da saúde, com viés higienista e eugênico, com a higiene sexual dos jovens. Na década de 1990, com epidemias de HIV/AIDS e DSTs, a educação sexual passou a ser uma discussão voltada para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e de gravidez na adolescência (PARANÁ, 2010). Cabe ressaltar que atualmente a nomenclatura correta é ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis).

ensino normal, que visava à formação profissional para o magistério primário, era predominantemente feminino (45.457 meninas e somente 2.633 de meninos). A partir das especificidades de ensino, pode-se perceber que o maior número de meninos ou meninas dependia dos papéis sociais e da profissão, que, normalmente, eram atribuídos a cada gênero (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1969). De acordo com Priore (2004), o salário das mulheres se tornava cada vez mais necessário para a sobrevivência familiar, ocasionando, assim, um aumento no número de jovens que buscavam o magistério.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971, dispunha uma equivalência ao ensino secundário dos meninos e das meninas, pois, anteriormente, havia diversas discrepâncias entre o ensino feminino, tendo elas mais dificuldade no ingresso ao ensino superior (PINSKY e PEDRO, 2018).

É necessário salientar alguns avanços e criação de documentos que visam à diminuição da desigualdade de gênero e à discussão desse tema em diversos âmbitos. Em 1979, na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher, previa-se, no Artigo 3º, que “Os Estados-partes tomarão, em todas as esferas e, em particular, nas esferas política, social, econômica e cultural, todas as medidas apropriadas, inclusive de caráter legislativo, para assegurar o pleno desenvolvimento e progresso da mulher” e no âmbito da educação previa no Artigo 10º “3- a eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino” (UNICEF, 1979).

Na Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, realizada em 1994, em Belém do Pará, foram previstas diversas ações e medidas para situações de violência que as mulheres sofrem, além de vários direitos a elas. Dentre essas medidas, consta o âmbito educacional formal e não formal, no Artigo 8º:

b. modificar os padrões sociais e culturais de conduta de homens e mulheres, inclusive a formulação de programas formais e não formais adequados a todos os níveis do processo educacional, a fim de combater preconceitos e costumes e todas as outras práticas baseadas na premissa da inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados para o homem e a mulher, que legitimem ou exacerbam a violência contra a mulher (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1994).

Em 1997, foi publicado o documento Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo um referencial para a educação no Ensino Fundamental do país, bem como serviu para incluir temas, a exemplo do meio ambiente, saúde, sexualidade, questões étnicas relacionadas à igualdade de direitos e à dignidade humana (BRASIL, 1997). Concebidos como uma solução aos problemas educacionais e à inserção da Constituição de 1988 (PARANÁ, 2010), os parâmetros também tratavam sobre o tema Orientação Sexual, englobando os papéis sociais de homens e mulheres, a discriminação, estereótipos, AIDS, gravidez indesejada na adolescência, abuso sexual infantil, etc. Assim, o termo Orientação Sexual é trabalhado enquanto uma orientação e educação sexual, não abordando sobre as diferentes orientações sexuais (LGBT+). Esse documento já tratava do conceito de gênero como uma construção de representações sociais e culturais a partir de diferenças biológicas, apontando também a desigualdade dos gêneros: “Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos [...] ainda persistem muitas discriminações” (BRASIL, 1997, p. 99).

Cabe ressaltar a relevância desse documento para a época, a compreensão da historicidade e da construção social de gênero, apesar de não tratarem da dominação e exploração de um gênero sobre outro, mas somente como privilégios ocasionais do processo histórico, visando apenas flexibilizar a rigidez dos padrões.

A discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos (BRASIL, 1997, p. 99).

As Diretrizes Curriculares de Diversidade Sexual e Gênero do Paraná (2010) também enfatizavam que, para esse parâmetro curricular, só havia espaço para a correspondência entre “corpo-sexo-desejo, isto é, corpo ‘masculino-pênis-desejo feminino’ e ‘feminino-vagina-desejo masculino’” (p. 34); ou seja, trabalhar as relações de gêneros seria somente demonstrar que as mulheres podem ter outras

funções sem prejudicar sua feminilidade, assim como os homens. Ficavam de lado as reflexões de dominação e exploração, heterossexualidade compulsória aos gêneros, de homofobia e, menos ainda, de transexualidade, que quase não era discutida na época. Esses apontamentos não excluem a extrema relevância dos Parâmetros Curriculares (PARANÁ, 2010).

Em 2000, no Fórum Mundial de Educação em Dakar, um dos objetivos foi o de, até 2015, “atingir a igualdade entre os gêneros em educação, concentrando esforços para garantir que as meninas tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação fundamental de boa qualidade e que consigam completá-la” (UNESCO, 2001, p. 20).

Além disso, no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001-2011, nos objetivos e metas do Ensino Fundamental, um deles era sobre avaliar o livro didático, criado pelo Ministério de Educação, eliminando desses textos o que era discriminatório ou que reproduzisse estereótipos sobre o papel da mulher, do negro e do índio; ademais, que abordasse adequadamente a questão de gênero e etnia. No que diz respeito aos objetivos e metas da educação superior, sobre a formação de docentes, incluía, nas suas 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).

De acordo com Neves (2016), em 2004, no Ministério da Educação (MEC), foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atualmente, chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI). Essa autora destaca que foi a primeira vez que um órgão governamental, que tratava sobre a educação, pensou especificamente na questão da diversidade. Segundo o portal do MEC, essa secretaria visa orientar as políticas públicas educacionais, articulando a diversidade humana e social nos processos educativos formais, sendo consideradas diversas questões de diversidade, entre elas, raça, etnia, cor, gênero e orientação sexual (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s/d).

Nesse mesmo ano, foi realizado o primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), em que, dentre as demandas, foram apresentadas estratégias para a alfabetização de mulheres mais velhas e também o aumento de creches, para várias mães e crianças terem acesso. Ainda nesse mesmo ano, 2004, no Plano

Plurianual - 2004-2007, na parte que trata dos direitos humanos, foi redigida a ação de Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Para cumprir esse plano, foi criado o Programa Brasil Sem Homofobia (NEVES, 2016).

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. Dentre os direitos, estava o direito à Educação, visando incentivar a paz e não a discriminação (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, 2004). Pretendia-se, assim:

Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na Implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual. Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB; Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (p. 23).

Outro tópico retratava ações na Política 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).

Como parte do Programa Brasil sem Homofobia<sup>50</sup>, foi criado o Projeto Escola sem Homofobia, que propiciou a origem de um caderno oferecendo instrumentos pedagógicos para os profissionais da educação, de modo a compreender, refletir e abolir a homofobia das escolas. Assim, a meta principal do caderno era “contribuir

---

<sup>50</sup> Para mais informações sobre o Programa Brasil sem Homofobia e suas ações nos próximos anos, sugere-se a leitura do artigo intitulado “10 anos do Programa Brasil sem Homofobia: Notas Críticas”, da autora Bruna Andrade Irineu, publicado em 2014.

para o reconhecimento da diversidade de valores morais, sociais e culturais presentes na sociedade brasileira, heterogênea e comprometida com os direitos humanos e a formação de uma cidadania que inclua de fato os direitos das pessoas LGBT” (p. 7). No primeiro capítulo, também foi discutido sobre gênero, enquanto formação social e cultural, visando à desnaturalização das desigualdades e estigmas considerados apropriados às meninas e aos meninos. No decorrer do caderno, também foram exemplificadas algumas atividades, dinâmicas educativas e de desenvolvimento da consciência de gênero e diversidade (BRASIL, s/d).

Neves (2017) explicita que setores conservadores e fundamentalistas fizeram várias críticas a essas ferramentas pedagógicas, ficando o programa conhecido como “kit gay”<sup>51</sup> (p. 28), sendo utilizado esse termo de modo ofensivo, ao passo em que afirmava que tal programa pretendia transformar as crianças em gays. Devido a críticas predominantes nas mídias sociais e à pressão social, o programa foi suspenso, em 2011, pela presidenta Dilma Rousseff.

Ainda sobre os debates a respeito de gênero em diretrizes e planos educacionais, em 2013, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: Diversidade e Exclusão. Porém, essas diretrizes não tratavam especificamente da questão de gênero, mas tal debate estava incluso no seu decorrer, pois, ela visava considerar “a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração [...]” (CRAVEIRO e MEDEIROS, 2013, p. 8).

Em 2010, iniciou a discussão e tramitação do novo Plano Nacional de Educação, sendo aprovado totalmente somente em 2014, com vigência até 2024. Dentre algumas polêmicas, a mais ruidosa, como o próprio Plano diz, foi sobre a retirada das questões de gênero e de orientação sexual, que, no plano anterior, eram previstas. O Senado, então, alterou o inciso III do Art. 2º, que previa a superação das desigualdades educacionais e enfatizava a promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, sendo substituída por promoção da “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A exclusão do termo “gênero”, durante todo o Plano, demonstra o embate político e ideológico que

---

<sup>51</sup> O termo “kit gay” foi utilizado, inclusive, pelo atual presidente, Bolsonaro, na campanha política de 2018, visando atacar o candidato Haddad (PT). Dessa forma, Bolsonaro dizia que o “kit” pretendia passar filmes, cartazes e livros, em que crianças se acariciavam e meninos se beijavam, para, assim, doutrinar as crianças. Na época, tal notícia foi desmentida, no entanto, efetivou-se como uma das mais divulgadas nas redes sociais (VENTURINI e PIMENTEL, 2018).

se mostra cada vez mais explícito na sociedade brasileira, entre os grupos conservadores e os grupos progressistas (BRASIL, 2014, p. 22).

Dentre esses embates sobre o PNE, os grupos conservadores tentaram barrar as discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas, afirmando que essas discussões fariam parte de uma “ideologia de gênero”<sup>52</sup>. De todas essas discussões, além de serem tirados os termos específicos de gênero e orientação sexual, também foi criado o Projeto de Lei Nº 867/2015, da Escola Sem Partido – movimento criado, desde 2004<sup>53</sup>, que se autodefine como uma iniciativa conjunta de estudantes e pais, que estão preocupados com uma suposta contaminação política e ideológica das escolas brasileiras. Esse movimento passou a pressionar assembleias estaduais e municipais para a criação de projetos que legitimassem suas ideias (MACHADO, 2018; ESCOLA SEM PARTIDO, s/d). O Projeto de Lei afirmava que a escola deveria priorizar a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, contrapondo a uma suposta “doutrinação” ideológica exercida pelos docentes em sala de aula (SILVEIRA, 2019, p. 16). No caso, valorizando a cultura machista, visando que o Programa Escola Sem Partido seja incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Esse projeto foi agregado com o Projeto de Lei 7180/2014<sup>54</sup>, o qual propunha alterar o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que visava 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).

Em contraposição, apesar de negar a luta ideológica, o Projeto priorizava a ideologia dominante em nossa sociedade. A chamada “neutralidade” se constituiu na busca de manter as ideias, os valores e os padrões da cultura machista, já existentes e que mantêm a opressão e maior exploração aos excluídos dos padrões

---

<sup>52</sup> As discussões sobre a categoria de gênero, não são recentes; iniciaram-se, em média, na década de 1990, em que acadêmicas e militantes feministas começaram a utilizar o termo gênero; com isso, a Igreja Católica passou a contestar tal termo. A Igreja justificava que a perpetuação da “ideologia de gênero” iria destruir a família e os papéis sociais do homem e da mulher. Tais discursos visavam barrar a discussão de gênero e se perpetuaram até hoje, sendo reproduzidos de modo distorcido para a população (MACHADO, 2018).

<sup>53</sup> De acordo com Silveira (2019) o movimento da Escola sem Partido foi criado em 2004, coordenado por Miguel Nagib, que é procurador do estado de São Paulo.

<sup>54</sup> No momento, a situação do projeto se encontra aguardando a criação de Comissão Temporária para Mesa (CÂMARA DOS DEPUTADOS, s/d).

considerados “ideais”. Sobre essa luta ideológica e seus reflexos na estrutura social, toma-se como apoio as reflexões de Marx e Engels (2007), os quais destacam que as ideias dominantes são expressão ideal das relações materiais dominantes.

Desse modo, Machado (2018, p. 13) enfatiza que:

Estamos frente a uma disputa que envolve segmentos organizados em movimentos sociais, ONGs e instituições confessionais com visões de mundo e interesses bem distintos: os cristãos com leitura a-histórica da bíblia, bem como uma concepção heteronormativa e patriarcal da sociedade, e os setores sociais que valorizam a autonomia dos sujeitos sobre seus corpos e sexualidade.

Segundo Rossler (2004), na educação, assim como em todo o campo social, verificou-se um cenário de diversos embates políticos e intelectuais de cunho ideológico, que, na verdade, lutavam entre ter uma educação que contribuísse para a transformação social, contra uma educação que buscasse a “reprodução e manutenção das relações sociais de dominação que impõem condições sociais de alienação” (p. 78). Assim, a ideologia dominante buscava manter uma educação que seguisse seus planos e interesses sociais.

Portanto, a educação escolar, na contemporaneidade, continua comprometida com a ideologia dominante burguesa e com as demandas materiais do capitalismo. Nesse sentido, de acordo com Rossler (2004), a educação busca somente a adaptação dos indivíduos a determinados modos de pensar e agir; dessa forma, pressupõe que a sociedade atual é uma formação social natural, defendendo uma forma de organização social que aliena os indivíduos. Segundo o mesmo autor:

A educação é um campo social no qual as várias ideologias que perpassam a nossa sociedade se materializam de modo especial. Pela própria função da educação em formar indivíduos e, nesse sentido, em transmitir a cultura, os conhecimentos, os valores de uma época, esta assume o papel social de propagar ideologias (p. 85).

Assim, a educação escolar é um espaço de luta, que reproduz as contradições sociais. Ela transmite diversos conhecimentos culturais e científicos, mas também valores e a ideologia dominante de cada época. Em suma, é possível observar que, no processo histórico da educação feminina, no Brasil, inicialmente, o papel de transmitir os valores e papéis sociais, destinados a cada gênero, era mais explícito. Contudo, houve algumas mudanças visando discutir e refletir sobre a

desigualdade de gênero nas escolas, o que ocasionou alguns embates políticos e ideológicos para impedir tais discussões.

A escola, mesmo que seja determinada pela estrutura social e pela classe dominante, sozinha, não pode transformar a sociedade, mas é um espaço que influencia essa estrutura social. Por isso, a necessidade de debates críticos e históricos na educação.

Nesse processo, segundo Bourdieu (2018), a mudança mais importante na condição feminina foi o acesso à educação científica, que estava relacionado às mudanças na estrutura produtiva e na divisão do trabalho. Sendo assim, na possibilidade de romper com a antiga educação, a qual mantinha a mulher segregada ao espaço doméstico, pode-se argumentar o fato de que as mulheres, atualmente, estão em maior número no ingresso à educação formal. De acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), no levantamento de 2005, no ensino fundamental, estava matriculado o correspondente a 48,8% de meninas, do total de matrículas, tendo um percentual semelhante no ano seguinte, em 2007, pois as meninas representaram um pouco menos, o equivalente a 48,51%. No que concerne ao ensino médio, em 2005, as mulheres representaram a maioria do total de matrículas, ou seja, 53,99%, e, no ano seguinte, 54,06%; em 2007, eram 54,7 % do total (INEP, 2009, p. 51).

Nesse aspecto, é importante destacar a discrepância entre a alfabetização das mulheres brancas em relação às negras, como observado em um estudo realizado pelo IPEA, sobre o analfabetismo da população de 15 anos ou mais, de 1995 a 2015. Em 1995, o número de mulheres brancas analfabetas era de aproximadamente 10%; de mulheres negras, chegava a aproximadamente 23%; o de homens negros era um pouco maior, 23,8%; já de homens brancos, 8,8% de analfabetos. Em 2015, o número de analfabetos, homens e mulheres brancas, era equivalente a 4,9% da população, sendo que o de mulheres negras era aproximadamente 10%; de homens negros era o 11,1%. No que concerne aos anos de estudos, as maiores diferenças também foram de raça; as mulheres brancas evidenciaram-se como as que possuíam mais estudo, no caso, 8,9 anos; os homens brancos ficaram bem próximos disso; as mulheres negras tinham aproximadamente 7,6 anos e, por último, os homens negros, com 7,2 anos de estudos (IPEA, 2017).

Dessa forma, o ingresso e saída da educação são atravessados por outros determinantes sociais, pelas relações sociais, de gênero, raça e classe social. Em

um estudo realizado no município de Alegrete, no Rio Grande do Sul, com 100 alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos), buscando investigar as implicações de gênero nos motivos do afastamento dos/as alunos/as na idade regular e também o motivo de retorno aos estudos no EJA, as autoras concluíram que a maioria dos alunos do gênero masculino abandonou a escola por “dificuldade de conciliar trabalho e estudo” e retornou à escola na modalidade EJA, buscando “concluir os estudos associado à expectativa de melhor colocação e melhor remuneração no mercado de trabalho”. Já as mulheres, afastaram-se da escola por “dificuldade em conciliar os estudos com as tarefas domésticas e familiares, sobretudo após o casamento e gravidez”, retornando aos estudos no EJA, na maioria das respostas, para “auxiliar e acompanhar melhor os filhos e filhas na escola” (NARVAZ, SANT’ANNA, e TESSELER, 2013, p. 9).

Na Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, em 2015 e 2016, com estudantes que se identificam como LGBT de todos os estados do Brasil (com exceção de Tocantins), tendo uma amostra de 1.016 estudantes, com idade de 13 a 21 anos, destacou-se que, no ambiente escolar, o preconceito em relação ao gênero e orientação sexual ainda é predominante. Nesse sentido, argumenta-se que, ao se perguntar aos/as alunos/as LGBT se eles/as se sentem inseguros/as no ambiente escolar, pela sua orientação, 60% responderam que sim; 42,8% se sentem inseguros/as por como expressam o gênero, ou seja, se sentem inseguros/as pela aparência ou comportamentos que não correspondem à noção estabelecida de feminino e masculino (p. 27). Outro dado relevante foi sobre a intervenção dos profissionais da educação, quando comentários LGBT fóbicos eram feitos, assim, 53,9% dos/as estudantes assinalaram que os/as profissionais nunca fizeram intervenção e 30% responderam que, às vezes, algum profissional intervinha. Houve um número maior de estudantes que, normalmente, acabaram por intervir em relação aos profissionais da educação (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS [ABGLT] e SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2016).

Ao se perguntar se os/as estudantes que sofreram alguma violência física ou verbal procuraram a equipe da escola para informar, 42,4% disseram que informaram alguma vez e 18,7% que sempre informaram; os que não informaram responderam desde: “falta de confiança e da existência de preconceito, vergonha, medo de represálias e exposição pública do fato de ser LGBT, até descrença na

possibilidade de a instituição tomar alguma providência efetiva e a denúncia não ser levada a sério” (ABGLT e SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 43).

Sobre ser trabalhado a respeito de questões LGBT, 56,9% responderam que não foi abordado na escola; 16,7% que foram abordadas somente informações negativas sobre LGBT; quando foram abordadas questões positivas, a matéria que mais falava sobre a temática era de sociologia (ABGLT e SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2016).

A pesquisa acima citada destaca que, nas escolas que possuem um currículo inclusivo, que trata das questões LGBT, os/as estudantes são mais aceitos, se sentem mais pertencentes, apresentam-se menos inseguros/as sobre sua orientação sexual ou sobre sua expressão de gênero (ABGLT e SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2016). Nesse sentimento dos/as estudantes sentirem-se pertencentes, o artigo de Nogueira, Hilário, Paz e Marro (2018) ressalta a necessidade de trabalhar e discutir sobre as questões LGBT nas escolas, pois a heterossexualidade é imposta e mantida justamente pela ordem patriarcal, assim, falar sobre diversidade sexual é também desnaturalizar o sistema patriarcal e machista.

No que concerne ao ensino superior, de acordo com Barreto (2014), quando se depara com os dados nacionais, aparentemente, existe uma equidade de gênero, pois as mulheres são a maioria nesse meio. Em contrapartida, quando analisado sobre os cursos, percebe-se a “permanência de distinções que evocam a tradicional divisão sexual do trabalho” (p. 5). A autora explicita que é comum a percepção de áreas e carreiras habituadas a mulheres e outras a homens; outro fator é que o gênero também vai influenciar “no valor social atribuído às ocupações no mercado de trabalho” (p. 12). Por exemplo, as mulheres são a maioria em cursos de licenciaturas, 77,9%, em 2012, mas, para a docência no ensino superior, de modo geral, representam somente 45,28% e, em instituições federais, chegam a 38%.

Assim, no que concerne ao ensino superior, de acordo com o Censo de Educação Superior, dados de 2017 (INEP e MEC, 2018), as mulheres são a maioria no ingresso no ensino superior, correspondendo a 55,2% do total; concluintes são 61,1%. Os cursos a que homens e mulheres se destinam ainda têm correlação com os papéis sociais estabelecidos. Desse modo, as mulheres tendem a frequentar as graduações de cuidado, saúde e educação; os homens, normalmente, áreas de exatas. De acordo com os vinte maiores cursos, em número de matrículas, os que as mulheres mais frequentam são: 1 - pedagogia; 2 - direito; 3 - administração; 4 -

enfermagem; 5 - ciências contábeis; 6 - psicologia; 7 - serviço social; 8 - fisioterapia; 9 - gestão de pessoal/recursos humanos; 10 - arquitetura e urbanismo; 11 - nutrição; 12 - engenharia civil; 13 - farmácia; 14 - medicina; 15 - odontologia; 16 - formação de professor de educação física; 17 - medicina veterinária; 18 - formação de professor de língua/literatura portuguesa; 19 - engenharia de produção; 20 - formação de professor de biologia. Os dados são nessa ordem, do maior número de inscritos ao menor, consecutivamente. Já os homens, fazem: 1- direito; 2 - administração; 3 - engenharia civil; 4 - ciências contábeis; 5 - engenharia mecânica; 6 - formação de professor de educação física; 7 - engenharia de produção; 8 - educação física; 9 - engenharia elétrica; 10 - análise e desenvolvimento de sistemas (tecnólogo); 11 - agronomia; 12 - medicina; 13 - sistemas de informação; 14 - gestão logística; 15 - empreendedorismo; 16 - ciência da computação; 17 - arquitetura e urbanismo; 18 - formação de professor de matemática; 19 - pedagogia; 20 - psicologia.

Bourdieu (2018) ressalta a necessidade de cautela para o maior acesso à educação pelas mulheres, a fim de não mascarar a desigualdade de gênero nos outros âmbitos, como as carreiras possíveis, pois a estrutura social ainda se mantém em divisões tradicionais de áreas, sendo que, para as mulheres, ainda cabem os cargos menos prestigiados, assim como ainda continuam à margem dos cargos de autoridade econômica e política.

### 2.2.2 O debate de gênero nos documentos Oficiais: Escolas do Paraná

No que concerne ao âmbito educacional sobre o ensino de relações de gênero e diversidade no Estado do Paraná, no site da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, há diversos documentos para auxiliar o debate. Esse site possui um tópico somente de Gênero e Diversidade Sexual, no qual constam: Cadernos Temáticos; Legislação; Educação em Sexualidade, Saúde e Prevenção; Campanha Escola Livre de Violência contra a Mulher; Links Interessantes; Recursos Didáticos: Livro Escola Livre de Violência contra a Mulher; Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual; Nome Social; Sugestões de Filmes; Escolas Interativas; Orientações Pedagógicas. Sugestão de Leitura; Formação em Ação; Produção PDE e Vídeos (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, s/d).

Especificamente no estado do Paraná, foram lançadas, em 2010, as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual<sup>55</sup>, que ainda se encontram na versão preliminar. Essas diretrizes configuram um grande avanço às discussões e debates sobre gênero no ambiente escolar, pois demonstram um conjunto de orientações e instruções sobre a temática. Essas diretrizes são “um conjunto de reflexões fundamentais que problematizam as verdades consolidadas sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual” (PARANÁ, 2010, p. 19).

Esse documento pontua que, se o gênero é construído pelos processos de socialização, ou seja, nas relações sociais, na família, na escola, pela mídia, também pode ser reconstruído, desconstruído e questionado em busca de uma igualdade social entre homens e mulheres. De modo geral, as diretrizes tratam de como vêm sendo trabalhadas as questões de gênero e educação sexual nas escolas e da importância dessas discussões (PARANÁ, 2010).

Dentre as Legislações trazidas, está a Lei 18.447 de 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, falar sobre a lei Maria da Penha e conscientizar a comunidade escolar sobre os direitos humanos (PARANÁ, 2015). Além disso, no mesmo ano, foi lançada a Campanha Escola Livre de Violência Contra a Mulher, visando não somente enfrentar as diferentes formas de violência que as mulheres sofrem ao longo da vida, mas também repensar sobre uma cultura que, normalmente, inferioriza a mulher; essas discussões devem ser feitas de forma continuada. Desse modo, no site da Secretaria da Educação, são disponibilizados materiais, notícias e cartilhas com atividades sobre a violência de gênero, machismo, direito das mulheres (trazendo recortes de mulheres negras, lésbicas, do campo, transexuais, com deficiência, ciganas e indígenas) a serem realizadas com os/as alunos/as (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, s/d.).

Ressaltam-se, aqui, os cadernos temáticos: Gêneros: Adolescentes e Jovens para a Educação entre Pares; Gênero e Diversidade na Escola - Livro de Conteúdo e o Caderno de Atividades; Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos; Salto para o futuro: Educação para a Igualdade de Gênero; e os cadernos de Formação em Ação. Esses são alguns dos cadernos

---

<sup>55</sup> O referencial teórico, no qual as Diretrizes se pautam, durante o texto todo, é com base nesses três principais teóricos: Michel Foucault, Judith Butler, Guacira Lopes Louro, o que evidencia a fundamentação, então, no pós-estruturalismo, como citam em uma parte das diretrizes.

temáticos que tratam sobre gênero e a desigualdade, em que abordam o significado social e cultural, a desigualdade feminina em diferentes relações sociais, incluindo o ambiente escolar; também, apresentam diversas sugestões de atividades sobre a temática.

Porém, nesse mesmo ano, o Ministério da Educação publicou a nota técnica 32/2015, esclarecendo as denúncias e intimidações que profissionais da educação e gestores estavam sofrendo, com o objetivo de impossibilitar os debates relacionados à orientação sexual e gênero no ambiente escolar. Assim, nessa nota, foram expostas algumas perspectivas teóricas e ideológicas que estavam em contraposição:

A primeira defende uma abordagem ampla e consistente destes temas, fundamentada no conhecimento científico, que invista na perspectiva do reconhecimento das diferenças e no enfrentamento às desigualdades e violência. A segunda defende uma abordagem heteronormativa, em geral fundamentada em valores morais e religioso, entendendo que caberia à escola o ensino de determinados padrões de comportamento de gênero e sexualidade. Ainda, uma terceira, defende que questões ligadas a gênero e sexualidade, dentre outras com forte apelo moral, não sejam abordadas pela escola, ficando restritas à educação familiar (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 1).

No que se refere a essas perspectivas, explicitou-se a pertinência de se trabalhar gênero e orientação sexual desde a educação infantil até o ensino médio, com base 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. Da mesma forma, foram expostas, por várias pesquisas, a desigualdade e a discriminação sobre gênero e orientação sexual nos ambientes escolares, o que vai contra os princípios fundamentais de ensino (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

Dentre as pesquisas sobre gênero e educação, uma das teóricas que estuda gênero e sexualidade na educação é Guacira Lopes Louro, que é utilizada na maioria dos estudos sobre esse tema, inclusive, nos cadernos temáticos e na diretriz da Secretaria de Educação do Paraná. A autora é professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dentre os seus principais livros, que são citados nas outras pesquisas sobre gênero e educação, estão: *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista* (1997) e *o Corpo*

Educado: Pedagogias da Sexualidade (2000) (que possui outros autores como pesquisadores). Nesses livros, uma das temáticas abordadas é como a sociedade e a escola disciplinam os corpos femininos e masculinos, visando à normatização da sexualidade e dos gêneros.

Portanto, a partir da história da formação feminina, constata-se que, inicialmente, era voltada somente para as prendas domésticas e ao trabalho, em que existia um recorte de raça e classe das mulheres. Posteriormente, elas tiveram acesso à educação escolar e científica, mas que ainda reforçava o papel social da mulher no lar. Atualmente, a partir dos documentos e dados expostos, as mulheres têm mais acesso à educação escolar e superior, mas ainda há uma distinção entre as mulheres brancas e negras. Todavia, o maior acesso à educação, como já ressaltado, não significa a existência da igualdade de gênero; por exemplo, ainda existem as distinções de cargos e áreas destinadas a cada gênero.

Percebe-se, também, que no ambiente escolar há diversos embates políticos e ideológicos sobre a temática de gênero e, ao mesmo tempo em que existem programas e projetos, visando trabalhar sobre a temática nas escolas, há também pessoas e instituições que realizam o debate contrário, tentando impedir tais discussões e objetivando manter os papéis sociais e a desigualdade de gênero.

### 2.3 Adolescência: formação social e mediação escolar

A adolescência é um momento do desenvolvimento humano de transição entre a infância e o período adulto, tendo-se algumas variações históricas e culturais, bem como, na nossa cultura atual, existem variações entre teóricos sobre qual idade abrangeria a adolescência. A que será adotada na pesquisa é o Estatuto da Criança e do Adolescente, que compreende esse período entre os 12 e 18 anos (BRASIL, 1990). Outras concepções sobre juventude, segundo o Estatuto da Juventude, evidenciam que são pessoas de 15 a 29 anos (BRASIL, 2013); já para o Elkonin (1960 citado por ANJOS, 2017), a primeira juventude seria dos 15 até 17/18 anos; para Vigotski (1996 citado por ANJOS 2017), juventude seria dos 18 aos 25 anos. Desse modo, a maioria das pessoas que participaram da pesquisa pode ser considerada adolescente (12 a 18 anos), com uma pequena parcela de jovens (mais

de 18 anos). Dessa forma, todos os participantes podem ser evidenciados como jovens em processo de formação e transição para o período adulto.

No que se refere ao período da adolescência, grifa-se que nem sempre existiu na sociedade, não podendo ser considerada como algo natural e universal; pelo contrário, é expressão de uma determinada sociedade e cultura, tendo especificidades em grupos e classes sociais. Por mais que esse período seja disseminado enquanto hegemonia a todos os indivíduos, a adolescência possui diversas discrepâncias, principalmente, no que concerne ao acesso à cultura, que é limitado em decorrência da classe social, à qual os indivíduos pertencem, prejudicando seu desenvolvimento social, psicológico e cultural. Portanto, a adolescência não pode ser reduzida a mudanças biológicas, pois é uma construção social, que depende de diversos fatores, inclusive, das condições objetivas, da organização social e da cultura (LEAL e MASCAGNA, 2016).

Dessa forma, o desenvolvimento psíquico depende da apropriação dos meios externos, como linguagem, imagem, cálculo, escrita, etc.; também, depende das funções psicológicas superiores, no caso, o pensamento abstrato, a lógica, a memória, emoções, imaginação, entre outros. Ambas estão inter-relacionadas às relações sociais, às formas culturais que, por sua vez, são internalizadas pelos indivíduos e fundamentam a estruturação social da personalidade<sup>56</sup> (ANJOS, 2017).

As funções psicológicas vão se tornando superiores quando o indivíduo passa a dominar o universo simbólico, que foi objetivado ao longo da história. O auge formativo das funções psíquicas superiores ocorre na adolescência, pois tudo o que era, antes, exterior, passa a ser interior, a partir do pensamento por conceitos (ANJOS, 2017). Sobre a questão, Vigotski (2009) afirma que nenhuma das funções intelectuais elementares<sup>57</sup> se evidencia pela primeira vez no período da adolescência. As funções elementares também participam da formação de conceitos, levando a uma nova combinação e síntese; desse modo, o processo de formação de conceitos se inicia na infância, mas as funções intelectuais e amadurecimento para a formação dos conceitos se desenvolve na adolescência. Assim, a formação de conceitos é uma aquisição de sentidos a partir dos signos, sendo um modo específico de pensamento.

---

<sup>56</sup> Personalidade é o que se manifesta do que o sujeito pensa, sente e faz, não sendo biológica, nem puramente subjetiva, mas sim, um processo dialético da relação do indivíduo com os meios sociais, com o processo histórico-cultural, da apropriação e objetivação do sujeito (ANJOS, 2017).

<sup>57</sup> Os processos elementares seriam de origem biológica; ver mais em Vigotski (2007).

O processo de formação de conceitos é irreduzível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, às tendências determinantes, embora todas essas funções sejam participantes obrigatórias da síntese complexa que, em realidade, é o processo de formação de conceitos. Como mostra a investigação, a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente (VIGOTSKI, 2009, p. 169).

O pensamento por conceitos proporciona ao/a adolescente compreender a realidade tanto interna quanto externa, tendo conhecimento das múltiplas determinações de um fenômeno. O sujeito pode, então, administrar suas condutas, atenção, memória; consegue dominar suas emoções, pensamentos e também “antecipar mentalmente os objetivos de suas ações” (p. 93), ou seja, planejar, definir objetivos e alcançá-los (ANJOS, 2017). Dessa forma, passa a ser possível a compreensão de si mesmo, dos próprios comportamentos, dos valores que foram transmitidos a eles/as para, a partir disso, criar suas próprias concepções de mundo e de valores. Isso, pois, além dos valores, normas e regras serem internalizados, também cresce a atividade crítica das/os adolescentes sobre a realidade (LEAL e SOUZA, 2014).

Além disso, nos períodos de desenvolvimentos humanos, os indivíduos têm atividades-guia para cada período, ou seja, é a atividade dominante, que dependerá das principais mudanças no desenvolvimento, sendo preparada na atividade guia anterior (ANJOS, 2017). Assim, eles passam por processos de crises, em que se perdem as atividades e os interesses que antes orientavam esse período, necessitando uma viragem de período (ANJOS e DUARTE, 2016).

Sendo assim, a adolescência é um período de amadurecimento do pensamento e também de crise, referente à forma superior de pensamento, logo, é uma fase transitória (VIGOTSKI, 2009). Isso porque vai se formando o indivíduo adulto, uma forma mais desenvolvida de conduta, ou seja, a partir da superação por incorporação, ocorre um salto qualitativo no desenvolvimento (ANJOS, 2017).

Elkonin (1987) subdivide o desenvolvimento humano em primeiro e segundo grupo, em cada período. No primeiro grupo, encontram-se as atividades de orientação predominante, fundamentais à atividade humana. No caso, a assimilação

dos objetivos, motivos e normas são atividades desenvolvidas nas relações criança ou adolescente com o adulto. Já o segundo grupo, são as atividades relacionadas à assimilação dos procedimentos socialmente elaborados; trata-se da relação criança ou adolescente e objeto social. Na primeira infância: primeiro grupo seria a comunicação emocional direta; segundo grupo, a atividade objetual manipulatória. O próximo período seria a infância: primeiro grupo, jogos de papéis; segundo grupo, atividade de estudos<sup>58</sup>. Após, a adolescência: primeiro grupo, a comunicação íntima pessoal; e o segundo grupo, atividade profissional de estudos.

A comunicação íntima pessoal, ou seja, a relação com outras/os adolescentes é uma das principais atividades nesse período, pois nela se estabelece o trabalho com companheirismo, respeito mútuo e confiança. Esse código de companheiros vai reproduzir as normas morais e éticas mais gerais, que existem entre os adultos na sociedade. Isso porque, nessa atividade, são formados os pontos de vistas, as concepções sobre o próprio futuro e também sobre as relações sociais, constituindo, também, a personalidade da/o adolescente. Surge, assim, a origem para novas atividades e motivos, convertendo-se em uma atividade dirigida ao futuro e à atividade profissional de estudo (ELKONIN, 1987).

A atividade profissional de estudo é voltada para o motivo fundamental de estudar, ou seja, a preparação para o futuro e/ou de alguma profissão, descobrindo, também, o significado e importância do conhecimento científico, embora a maioria das/os adolescentes brasileiros possua uma pseudoescolha, visto que inicia, no mercado de trabalho, não pela escolha profissional, mas sim, pela necessidade econômica. A educação escolar, como instituição social, deve possibilitar não só socialização dos conceitos formalizados, mas também reflexões críticas. Nesse caso, deve levar a/o jovem a analisar as múltiplas determinações que envolvem sua vida, entre elas, a profissão e sua escolha e/ou pseudoescolha. “Portanto, deve favorecer ao adolescente uma análise histórico-social das escolhas profissionais, deve apresentar-lhes as contradições da sociedade capitalista e conscientizá-los dos graus de alienação do trabalho” (ANJOS, 2017, p. 58).

Contudo, o desenvolvimento das potencialidades humanas não é homogêneo. Segundo Vigotski (2009), se a pessoa não for estimulada, isto é, não sendo apresentados problemas, novas exigências e objetivos, muitos/as

---

<sup>58</sup> Sobre o período da infância, ler mais em Elkonin (1987) e em Vigotski (2009).

adolescentes podem ter um atraso no desenvolvimento do pensamento ou não atingir todas as formas superiores. Desse modo, o processo de desenvolvimento psíquico está ligado diretamente à educação, ao processo de ensino, à divisão do sistema educativo e também à experiência prática (ELKONIN, 1987).

Para o desenvolvimento pleno do ser humano, é necessário também se apropriar dos conceitos cotidianos e científicos. Os conceitos cotidianos são formados com base na vida cotidiana do sujeito, ou seja, são generalizações simples e percepções aparentes da realidade. Já os conceitos científicos, são transmitidos pela educação escolar; são conteúdos formalizados, sínteses analíticas, que vão além do imediato. A educação deve fazer o papel de mediação entre os conceitos cotidianos, científicos e a vida do/a adolescente (ANJOS, 2017).

Portanto, o desenvolvimento do sujeito irá depender do processo histórico, social e da cultura em que a pessoa está inserida, assim como das suas relações sociais, da família, da religião, do sistema produtivo, do acesso à tecnologia, das relações com outras pessoas e também da mediação da educação escolar. Esses elementos, além da estrutura social capitalista e patriarcal em que a sociedade se encontra, também são compostos pela cultura machista e por uma estrutura pautada não somente na desigualdade de classes, mas também de gênero. Logo, como se compreende que todos esses elementos estão conectados, no próximo capítulo, será analisada a permanência e mudança da cultura machista na formação social de adolescentes.

### **3. FORMAÇÃO SOCIAL E EXPERIÊNCIAS DAS/OS ADOLESCENTES: ANÁLISE DAS MUDANÇAS E DA PERMANÊNCIA DA CULTURA MACHISTA E DA DESIGUALDADE DE GÊNERO**

Como o objetivo central desta pesquisa é analisar a permanência e mudança da cultura machista e da desigualdade de gênero, além da formação social das/os adolescentes, neste capítulo, busca-se verificar como os/as adolescentes, matriculados no Ensino Médio de Cascavel-PR, compreendem a cultura machista e a desigualdade de gênero. Com base em suas compreensões e vivências (trabalho, família, escola, religião e mídias), expostas em questionários, procura-se perceber e analisar elementos de permanência, de mudança da cultura machista e desigualdade de gênero.

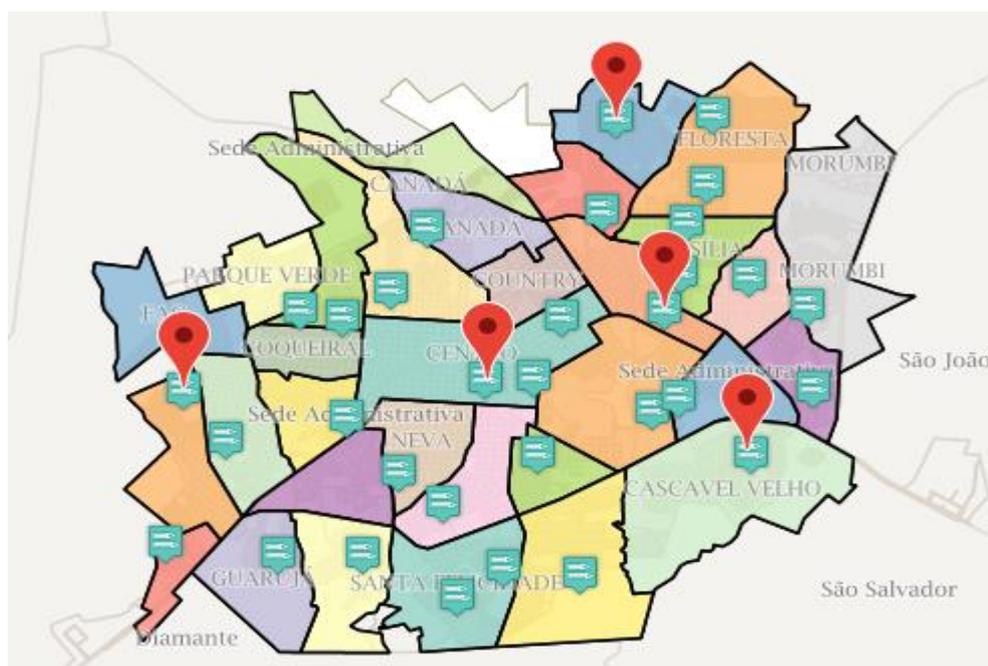
Para apreender as mudanças e a permanência da cultura machista, bem como da desigualdade de gênero nos/as adolescentes, foi realizada uma pesquisa de campo em cinco escolas da rede estadual do município de Cascavel - PR, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário. Foi escolhido um colégio público de cada região da cidade, totalizando cinco colégios, considerando as diferenças regionais das escolas e a vulnerabilidade social de cada região para investigar as distinções de formação cultural, reprodução, do impacto da desigualdade de gênero e da cultura machista. Outro critério de seleção dos colégios foi terem ensino de primeiro e segundo ano, no período matutino e noturno, buscando, também, ter uma amostra maior da compreensão dos adolescentes sobre a temática.

#### **3.1 Características socioeconômicas das comunidades escolares e dos Colégios pesquisados no município de Cascavel-PR: Norte, Sul, Leste, Oeste e Central**

O município de Cascavel está localizado no Estado do Paraná, contendo, segundo o último censo de 2019, uma população estimada de 328.454 habitantes (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social [IPARDES], 2020). Para melhor compreensão da cidade de Cascavel, é necessário elucidar sobre suas



**Figura 2 - Colégios Estaduais no município de Cascavel – PR**



Fonte: Instituto de Planejamento de Cascavel.

Nota: Os marcadores em azul representam cada Colégio Estadual do município de Cascavel, e em vermelho os Colégios que foram realizadas a pesquisa.

Cada região possui sua especificidade, no entanto, há poucos dados sobre as diferenças regionais. Os dados encontrados se referem aos índices de violência e homicídios por regiões, assim, de 2000 a 2006, os bairros em que houve mais homicídios foram: o Interlagos (74 homicídios), Brasmadeira (37), São Cristóvão e Cascavel Velho (os dois com 35 casos de homicídios); depois, o Floresta (32 casos) e o Centro, com (31) (RAMÃO e WADI, 2010). O jornal O Paraná (2017) também registra que, em 2016, a região que mais apresentou homicídios violentos foi a região Norte; posteriormente, a Sul, depois a Leste, Oeste. A que menos apresentou mortes violentas foi a região Central.

Dessa forma, foram escolhidos os bairros de cada região por conta de serem localizados em cada extremo, geograficamente, do município de Cascavel, assim como os bairros considerados periféricos, que são os que possuem vulnerabilidade, de baixa renda e violentos, logo, acabam sendo estigmatizados, como o bairro Interlagos, Cascavel Velho, Esmeralda e São Cristóvão; nesses bairros, havia somente um Colégio. Na região Central, a escolha foi por um Colégio público que tivesse o ensino médio regular, no primeiro e segundo ano, matutino e noturno.

De acordo com o Núcleo Regional de Educação de Cascavel (2020), há 13.087 alunas/os matriculados no ensino médio regular (1º, 2º e 3º ano). O total de

alunas/os matriculados, em 2020, no primeiro e segundo ano de cada Colégio pesquisado, é: no Colégio da região Central, no 1º ano, são 211 alunas/os matriculadas/os - 2º ano, 217; na região Norte, no 1º ano, 181 - no 2º ano, 91; na região Oeste, 1º ano, 102 - no 2º ano, 91; na região Sul, 1º ano, 149 - 2º ano, 138; e, na região Leste, no 1º, ano são 111 alunas/os - no 2º, 95 alunas/os. Ressalta-se a discrepância entre as/os alunas/os matriculados do primeiro para o segundo ano, no Colégio da região Norte, havendo uma diminuição de quase cem alun/asos, que estavam no primeiro ano, e não estão no segundo. Outro fator é que, na maioria dos colégios, há um número maior de turmas no período matutino ou, minimamente, equivalente ao noturno; no entanto, no Colégio da região Sul, existem três turmas à noite, para o primeiro e segundo ano, e somente uma no período matutino, podendo ser por conta de muitos alunas/os trabalharem.

Desses cinco colégios, o total de alunas/os matriculados no primeiro ano são 754; no segundo ano, 632. Dessa forma, como o número de alunas/os que participaram da pesquisa, que eram do primeiro ano, foram 77, equivaleria, em média, a 10,21% desse total de alunas/os, desses cinco colégios; e, do segundo ano, foram 68 alunas/os, equivalente a 10,75%. Assim, é necessário ressaltar que a pesquisa foi realizada em 2018; os dados das matrículas são de 2020, logo, é uma porcentagem média.

Além disso, é necessário fazer uma breve explanação sobre a comunidade escolar e a respeito das/os alunas/os que frequentam cada escola. Para isso, foi utilizado o Projeto Político Pedagógico de cada colégio, bem como os dados contidos no site da Secretaria de Educação. A partir da análise do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)<sup>59</sup>, realizado em 2015, percebe-se que, além das diferenças socioeconômicas e familiares das regiões, há, também, uma enorme discrepância do IDEB. A maior nota é do Colégio da Região Central, com 5,7; posteriormente, da região Leste, com 4,8; depois, da região Oeste, com 4,5; em seguida, a região Sul, com 4,3; e, por último, a região Norte, com 3,7. A taxa de aprovação do ensino médio regular do Colégio Central, na 1ª série, é de 69%; na 2ª, de 77%; a de reprovação, respectivamente, de 26% e 11%; de abandono, 4%, na primeira série, e 11%, na segunda. Nas outras escolas, os dados são parecidos,

---

<sup>59</sup> É calculado de acordo com o desempenho dos/as alunos/as no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira e em taxas de aprovação. É apresentado uma escala de zero a dez e apresentado a cada dois anos.

tendo somente uma taxa maior no número de abandono nos primeiros anos, variando de 8,9 a 10% nos outros colégios. A exceção é do Colégio da Região Norte, onde a taxa de aprovação da 1ª série é de 42%; no 2ª ano, de 41%; já a de reprovação, é de 43%, na primeira série, e 38%, na segunda; a taxa de abandono é de 14%, para o primeiro, e 20%, para o segundo ano (INEP, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico [PPP] do Colégio da Região Norte, a maioria da população é de baixa renda; muitos/as alunos/as não têm pai ou mãe, morando com tios ou avós, muitas vezes, por conta de haver um grande número de assassinatos e pais dos/as alunos/as envolvidos com tráfico, dentre outros problemas. Muitos pais da comunidade trabalham com a coleta de materiais recicláveis; há, também, um grande número de domésticas. Outro fator é a alta taxa de violência que está presente no bairro (CASCAVEL, 2012).

No que se refere ao Colégio da Região Leste, a renda familiar de 44% das famílias vai de um a dois salários mínimos; outros 40% são de dois a cinco salários mínimos. A maioria das famílias, 39%, é composta por quatro pessoas; 22% são compostas por três pessoas e 19% por cinco pessoas. Quanto à profissão das mães, 24% trabalham como empregada doméstica; 15% não exercem função remunerada, trabalhando como dona de casa; e 28% laboram no comércio. Em relação à escolaridade dos pais, somente 22% das mães e 16% dos pais concluíram o ensino médio. Já o ensino superior, quando somados os dados de mães e pais, totaliza 10%. Nesse colégio, uma pequena parcela (5%) dos/as estudantes exerce alguma função remunerada (CASCAVEL, 2016).

De acordo com o PPP do Colégio da Região Central, por se localizar no centro da cidade, há uma grande procura de vagas de alunos/as de diferentes regiões do município. Assim, os motivos são variados, como por ficar próximo do trabalho do/a estudante, ou por ser perto do trabalho dos familiares, embora a maior procura por esse colégio seja pela proposta pedagógica. Muitos/as estudantes, principalmente os/as que estudam em período noturno, trabalham o dia todo e, em seguida, vão para a escola. Dos/as alunos/as dessa escola, 72% moram em casa própria; 25% em casa alugada; o restante, em casa cedida. Em relação às pessoas que moram com os/as alunos/as, a maioria (60%) mora com o pai e a mãe; 24% moram somente com a mãe e 3% com o pai; o restante mora com outras pessoas.

Quanto à religião, 67% são católicos e 20% evangélicos. Quanto à renda mensal da família, 44% recebem de um a três salários mínimos; 30%, de três a cinco salários mínimos, e 20% mais de cinco salários. Sobre a escolaridade, no caso das mães, 26% possuíam Ensino Médio completo; 21%, Ensino Médio Incompleto; 18%, Ensino superior completo e 4% incompleto. Já em relação aos pais, 23% possuíam o Ensino Médio completo e 22% Ensino Médio incompleto; 16% Superior completo e 4% incompleto (CASCAVEL, 2013).

No Colégio da Região Oeste, sobre a renda familiar, as que possuem um salário mínimo correspondem a 18,5%; entre um e dois salários mínimos, 35,6%; entre dois e três salários mínimos, 24,9%; mais que três salários mínimos, 17,9%. Assim, 90% dos pais e 70,8% das mães trabalham; já entre os/as alunos/as, são 17,5%. Sobre a família, a maioria dos/as alunos/as mora com a mãe e pai (68%); 18,4% somente com a mãe. A maioria das famílias é composta por quatro pessoas (35,8%), posteriormente, por três pessoas (22,4%); que moram com cinco pessoas, são 22%. A maioria dos/as alunos/as também mora em casa própria (73,8%). Sobre a escolaridade dos pais, somente 23,5% das mães possuem o ensino médio completo; 20,6% dos pais têm essa formação. Em relação ao ensino superior completo, apenas 3,4% das mães o possuem e 2,5% dos pais (CASCAVEL, 2017).

No Colégio da Região Sul, de acordo com o PPP, a renda mensal da maioria dos/as alunos/as está entre um a três salários mínimos. Quase metade dos/as alunos/as (48%) não tinha acesso à internet, utilizando o computador somente da escola (39%). A maioria das famílias é católica (63%), posteriormente, evangélica (31%). No que diz respeito ao grau de escolaridade dos genitores, o pai teve melhor escolaridade do que a mãe, mas somente 23% cursaram o ensino médio e 4% o ensino superior; 4% não têm nenhuma escolaridade. Já das mães, 17% cursaram o ensino médio, 4% o ensino superior e 6% não têm nenhuma escolaridade; o restante dos dados é referente ao ensino fundamental. Outro fato relevante é que a maioria dos/as alunos/as do período noturno estuda e trabalha (CASCAVEL, 2011).

Portanto, a partir da análise da comunidade escolar apresentada nos PPPs, percebe-se uma diferença socioeconômica das famílias dos/as alunos/as. Assim, no Colégio da Região Central, a maioria dos/as alunos/as possui uma renda familiar acima de três salários mínimos; já a renda familiar dos/as estudantes dos outros colégios, em sua maioria, é de até dois ou três salários mínimos. Do mesmo modo, em relação à escolaridade dos/as genitores/as, os/as que mais concluíram o ensino

superior, comparado com os outros colégios, foram os pais dos/as alunos/as da região Central, mesmo que ainda seja uma porcentagem baixa; 34% dos pais e mães concluíram o ensino superior, sendo que, nas outras regiões, esse percentual chegou ao máximo de 10% dos pais que possuem ensino superior completo.

Segundo o Projeto Político Pedagógico de cada Colégio, em relação aos seus objetivos, concepção de ser humano e sociedade, todos eles se fundamentam na Pedagogia Histórico-Crítica. Os colégios da região Sul, Leste e Central também citam que se fundamentam no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural, visando que os/as alunos/as tenham conhecimento crítico e superando a alienação, para ser agente de transformação social (CASCAVEL, 2012; CASCAVEL, 2016; CASCAVEL, 2013; CASCAVEL, 2017; CASCAVEL, 2011).

### 3.2 Análise dos questionários: formação social das/os adolescentes

Para a realização da pesquisa de campo nesses colégios<sup>60</sup>, inicialmente, foi elaborado um questionário com 28 questões<sup>61</sup>, sendo a maioria das questões abertas, outras de múltipla escolha, com a intenção de compreender as vivências e experiências dos/as alunos/as. Desse modo, as questões foram compreendidas com base no processo histórico da desigualdade de gênero e da cultura machista, apresentados nos capítulos anteriores, buscando apreender o desenvolvimento e as mudanças dessas categorias na atualidade, para compreender os significados culturais e históricos<sup>62</sup>.

Em decorrência da pesquisa ser realizada no final do ano, os colégios estavam em função de revisão de conteúdos, semanas de provas, fechamento de notas, conselho de classe e também com um número menor de alunos/as, elementos que dificultaram, em alguns pontos, a amostra dos/as adolescentes e das

---

<sup>60</sup> Assim, o projeto e o questionário foram apresentados ao Núcleo Regional de Educação de Cascavel, sendo aprovado em 16 de agosto de 2018. Além disso, também foi conversado com o/a diretor/a ou coordenador/a de cada colégio, os quais assinaram um termo também autorizando a pesquisa; posteriormente, os documentos foram enviados ao Comitê de Ética, no dia 24 de agosto de 2018, com o parecer de aprovação para o dia 05 de novembro de 2018 (CAAE: 00871218.4.0000.0107). Após a aprovação do Comitê, foi contatado cada Colégio, a fim de verificar alguma data para a realização dos questionários com um primeiro e um segundo ano, do período matutino e noturno.

<sup>61</sup> O questionário aplicado encontra-se em apêndice na página 246.

<sup>62</sup> Para melhor explanação e análise das respostas, algumas questões não serão colocadas na ordem em que foram apresentadas no questionário.

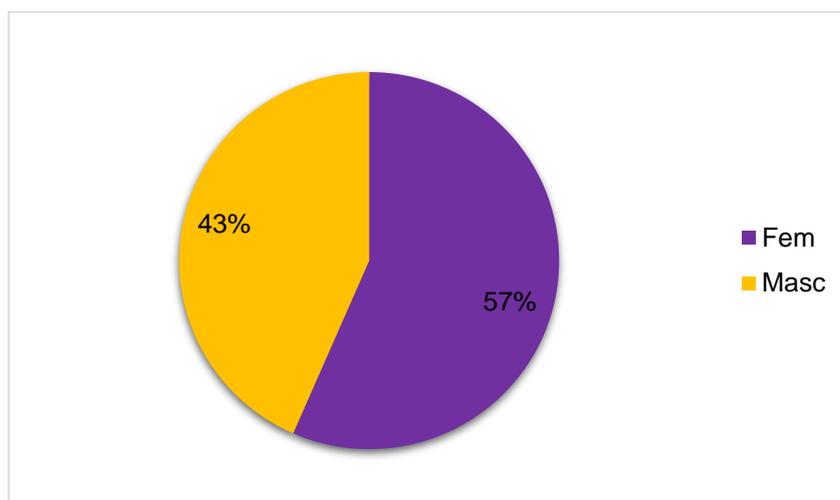
turmas. No Colégio da Região Oeste, foi realizado o questionário somente no período noturno; segundo a vice-diretora, em decorrência da agenda escolar, não havia horários disponíveis para a realização dos questionários. No Colégio da região Leste, ocorreu o mesmo, somado à dificuldade de conversar com os responsáveis pelo período noturno, assim, foi realizado o questionário somente no período matutino.

Com o intuito de verificar se as questões estavam claras e compreensíveis, antes de iniciar a pesquisa nos cinco colégios, foi realizado um pré-teste, com uma turma de primeiro ano matutino do Colégio da Região Norte, tendo uma amostra de nove alunos/as. Após a aplicação dos questionários, foi discutido com os/as alunos/as sobre as questões, as dúvidas que surgiram ou alguma sugestão. O questionário mostrou-se compreensível; mudou-se somente a ordem de algumas questões. Os dados do pré-teste também foram incluídos na análise e na totalidade de dados.

Dessa maneira, a pesquisadora foi às salas de aulas para explicar sobre a pesquisa e entregar o TCLE (Termo de Compromisso Livre e Esclarecido), para que os/as alunos/as que fossem menores de idade entregassem aos responsáveis. Na maioria dos colégios, a aplicação do questionário foi marcada em períodos em que os/as alunos/as estavam com aulas vagas. Foi entregue o questionário, mesmo aos/as alunos/as que não trouxeram o TCLE, pois, caso quisessem responder e refletir sobre as questões, isso seria possível, já que não possuíam outra atividade para realizar naquele momento. Esses questionários, sem o TCLE, não foram utilizados na pesquisa.

### 3.2.1 Caracterização social das/os participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 145 adolescentes; 82 (57% do total) identificavam-se enquanto do gênero feminino e 63 (43% do total) do masculino, como demonstrado no gráfico 1.

**Gráfico 1 – Participantes da pesquisa do gênero feminino e masculino<sup>63</sup>**

Fonte: realizado pela autora a partir dos dados coletados<sup>64</sup>.

Em relação à amostra de cada Colégio (ver Gráfico 2), no da Região Norte, houve uma amostra total de 28 adolescentes; destes, 13 foram do 1º ano matutino (dez do gênero feminino e três do masculino); no 1º ano noturno, participaram 6 alunos/as (dois do gênero feminino e quatro do masculino). Nesse mesmo colégio, não foi possível realizar o questionário com o 2º ano matutino, pois, no dia da aplicação do questionário, nenhum aluno/a havia trazido o TCLE assinado. Já no 2º ano noturno, participaram 9 alunos/as (seis do gênero feminino e três do masculino). No Colégio da Região Central, foram, no total, 43 adolescentes; no 1º ano matutino, foram 14 adolescentes (nove do gênero feminino e cinco masculino); no 1º ano noturno, foram 6 (três femininos e três masculinos); já no 2º ano matutino, foram 7 (seis femininos e um masculino); no período noturno, foram 16 (nove femininos e sete masculinos). No colégio da Região Leste, foram 9 adolescentes no total; a pesquisa só foi realizada no período matutino, assim, no 1º ano, foram 6 alunos (dois do gênero feminino e quatro do gênero masculino); 2º ano, 3 alunos (dois do gênero feminino e um do masculino).

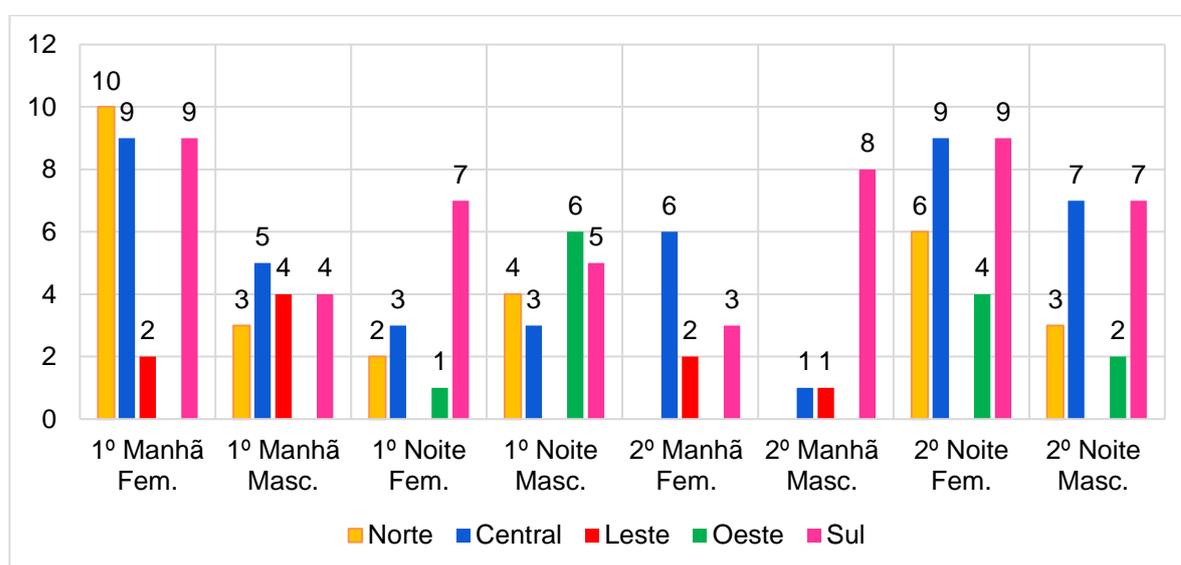
No Colégio da Região Oeste, participaram, no total, 13 adolescentes, sendo que a pesquisa só foi realizada no período noturno; no 1º ano, foram 7 adolescentes (um do gênero feminino e seis masculinos); do 2º ano, foram 6 (quatro femininos e dois masculinos). No Colégio da Região Sul, a amostra total foi de 52 adolescentes;

<sup>63</sup> Questão 3, “Você se identifica como sendo: a. mulher b. homem c. outro” (Questionário, p. 246).

<sup>64</sup> Os gráficos e tabelas apresentados neste capítulo foram criados pelas pesquisadoras com base nos dados coletados.

no 1º ano matutino, participaram 13 alunos (nove do gênero feminino e quatro masculinos); no 1º ano noturno, foram 12 alunos (sete femininos e cinco masculinos). Já no 2º ano matutino, foram 12 adolescentes (três meninas e oito meninos); no 2º noturno, foram 16 adolescentes (nove meninas e sete meninos). Houve uma discrepância entre os números de cada escola, já que algumas tiveram uma amostra pequena.

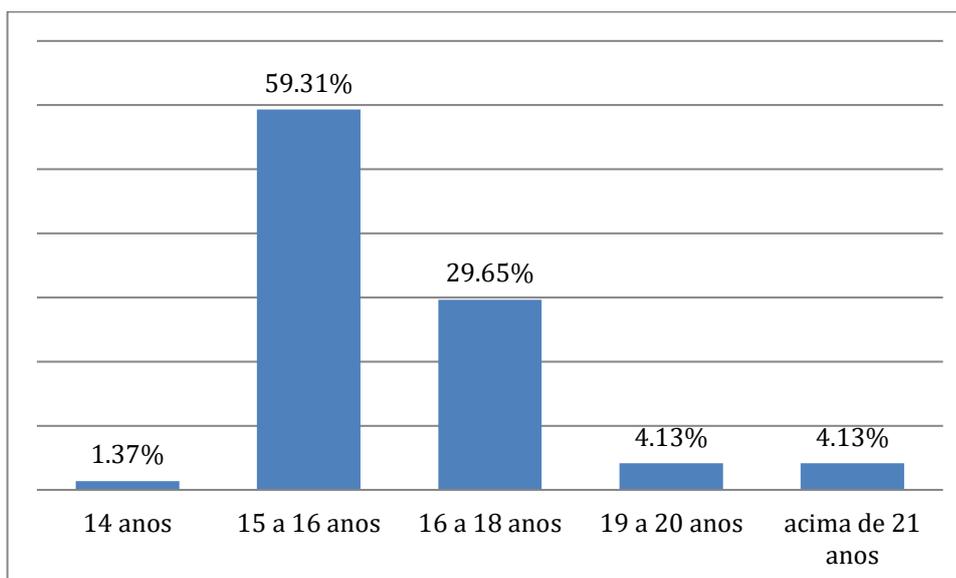
**Gráfico 2 - Quantidade de alunos/as que participaram da pesquisa, divididos por Escola, série, período e gênero<sup>65</sup>**



As idades<sup>66</sup> dos/as adolescentes que participaram da pesquisa são desde 14 até uma pessoa que tinha 31 anos. A maioria (59,31%) dos/as participantes tinha de 15 a 16 anos; depois (29,65%), de 16 a 18 anos; (4,13%) de 19 a 20 anos; (4,13%) acima de 21 anos e (1,37%) 14 anos - ver Gráfico 3. De modo geral, não houve uma discrepância muito grande entre a idade dos alunos/as de cada colégio. Dessa forma, acima de 21 anos, no primeiro ano, houve somente três alunos/as do Colégio da Região Norte e um na Região Oeste. De 19 a 20 anos, o maior número foi de três alunos/as, no Colégio da Região Central; com mais de 21 anos, foi um aluno da Região Central e um da Oeste.

<sup>65</sup> Questão 1: "Em qual colégio você estuda e qual sua série?" (Questionário, p. 246).

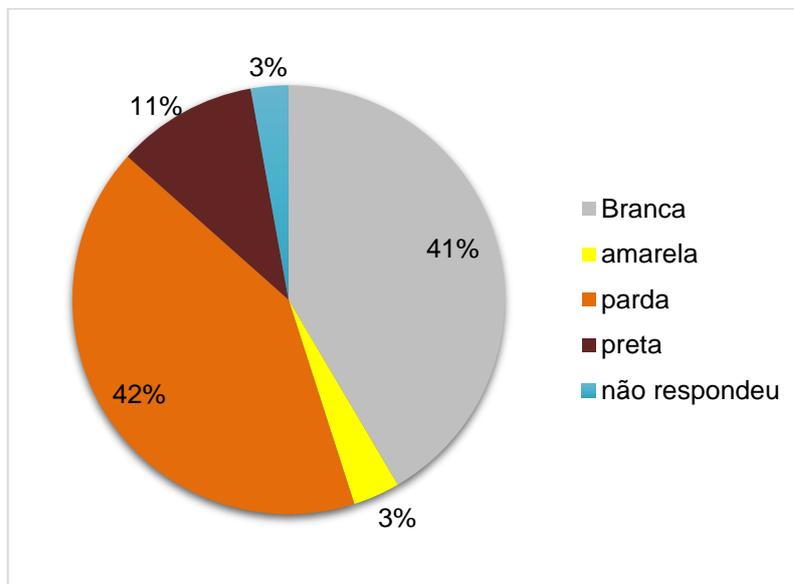
<sup>66</sup> Questão 5: "Qual sua idade?" (Questionário, p. 246).

**Gráfico 3 – Porcentagem geral da idade dos/as alunos/as**

Como já ressaltado nos outros capítulos, os fatores de etnia acabam influenciando ou agravando a opressão e desigualdade que as pessoas sofrem, assim como a orientação sexual. Desse modo, para maior compreensão sobre a população que participou da amostra, cabe ressaltar como as/os adolescentes identificaram sua cor de pele<sup>67</sup> e sua orientação sexual. Quando analisado, de modo geral, como pode ser observado no Gráfico 4, os/as adolescentes, que se consideraram pardos, são 42% e 11% pretos, ou seja, a maioria dos/as adolescentes identifica-se como negra; já 41% se consideram brancos; 3% amarelos e 3% não responderam<sup>68</sup>.

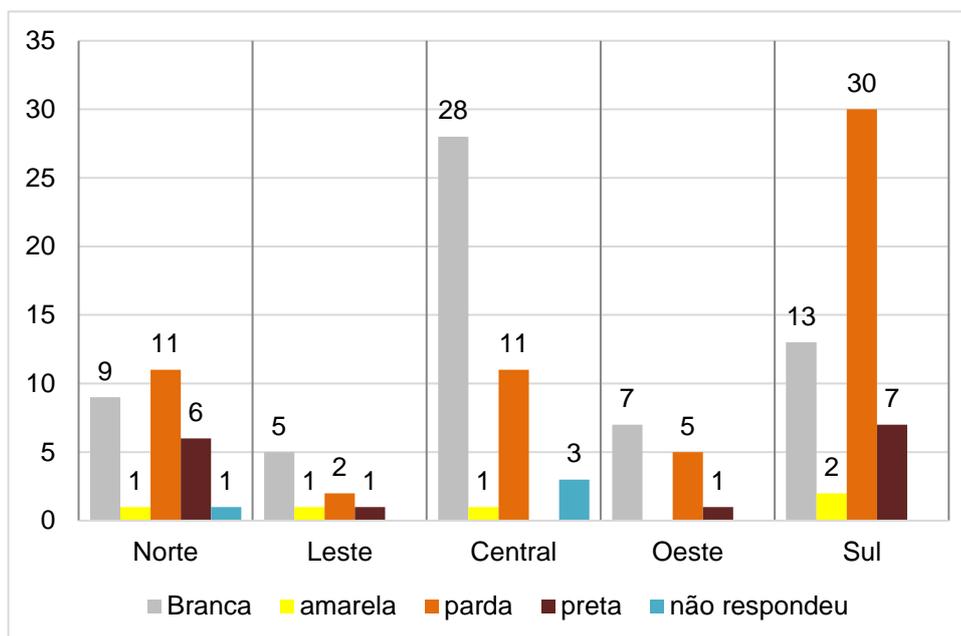
<sup>67</sup> Questão 4: “Você se identifica com qual etnia: a. preta b.parda c.amarela d.branca” (Questionário, p. 246).

<sup>68</sup> As porcentagens foram arredondadas.

**Gráfico 4 – Porcentagem do total de identificação por etnia**

Quando analisadas as diferenças regionais (Gráfico 5), percebe-se que a maioria das/os adolescentes, que se considera da cor parda ou preta, é do Colégio da Região Sul ou Norte; já na região Central, a maioria se considera branca. Assim, na Região Norte, a maioria (11 alunas/os) se compreende da cor parda; depois, nove se consideram da cor branca; seis, preta; um, amarela e um não respondeu. Na Região Leste, cinco se consideram brancos, dois pardos, um amarelo e um da cor preta. Na Região Central, 28 alunas/os se consideram da cor branca, 11 são pardos, um amarelo e três não responderam. Já da Região Sul, 30 se consideram da cor parda, 13 são da branca, sete, preta e dois amarelos.

**Gráfico 5 – Identificação das etnias pela quantidade de adolescentes: divisão pelos Colégios**

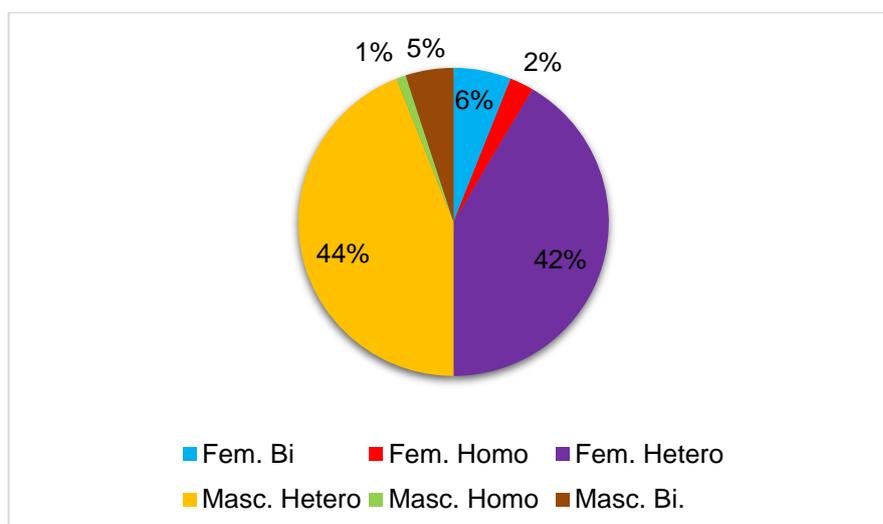


Nota: neste gráfico, a numeração está por quantidade e não porcentagem, para maior visibilidade do número de adolescentes que se reconhecem como sendo de cada cor.

Em relação à orientação sexual<sup>69</sup>, não foi observada uma grande distinção entre as/os adolescentes de cada escola. De modo geral, do total de adolescentes, 86% se considera heterossexual; destes, 44% são do gênero masculino e 42% do gênero feminino; 3% se consideram homossexuais, sendo que 2% de meninas e 1% meninos; 11% são bissexuais - destes, 6% são do gênero feminino e 5% do masculino. Ver Gráfico 6.

<sup>69</sup> Questão 11: “Qual sua orientação sexual? a. heterossexual - pessoa que gosta do gênero oposto (ex: homem que gosta de mulher). b. homossexual - pessoa que gosta do mesmo gênero (ex: mulher que gosta de mulher). c. bissexual - pessoa que gosta dos dois gêneros (ex: mulher que gosta de homem e de mulher). d. outro” (Questionário, p. 247).

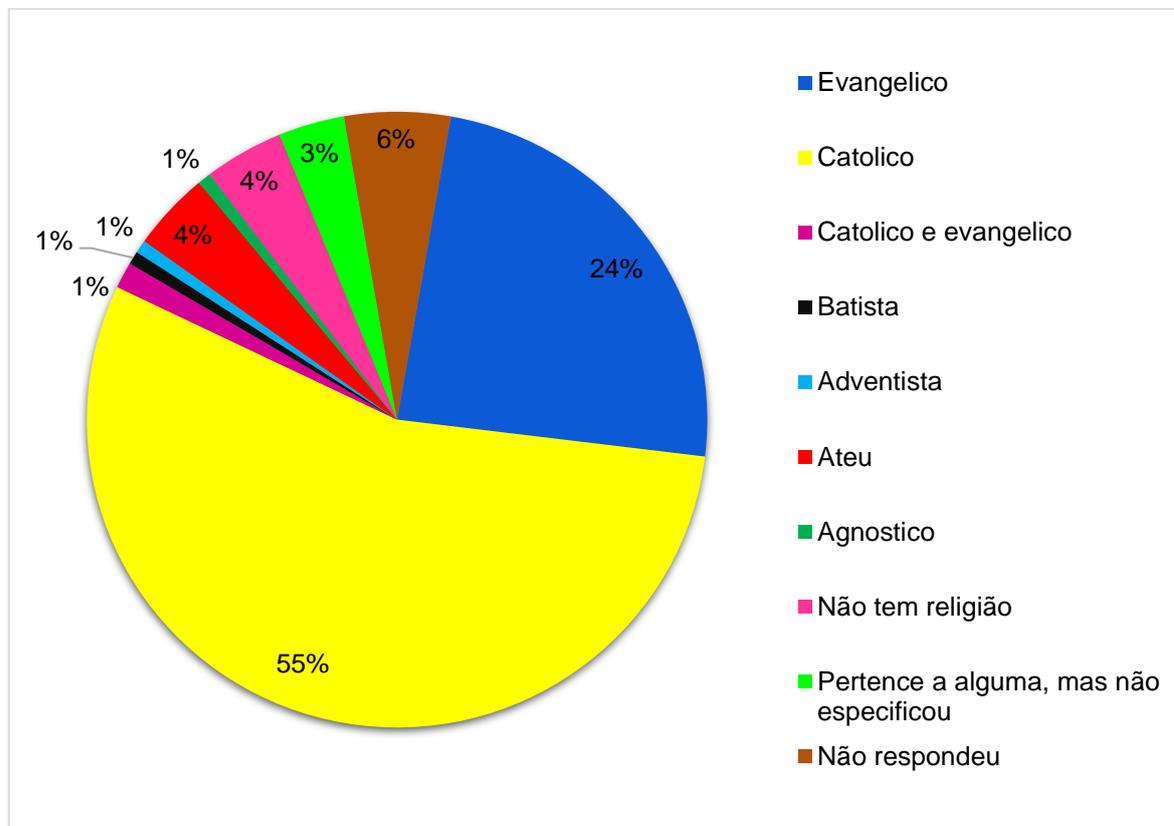
**Gráfico 6 – Porcentagem a partir da totalidade das/os estudantes: Divisão por orientação sexual**



Outro dado que chama atenção na formação social das/os adolescentes é a religião cristã, a qual foi apontada por 82% dos/as participantes (uma religião que, em seu processo histórico, é marcada pela Cultura Machista e submissão da mulher). Assim, das/os adolescentes que participaram da pesquisa, a maioria, ou seja, 55% são da religião Católica; 24% são Evangélicos; 1% se considera tanto Evangélicos quanto Católicos; 1%, Batista; 1%, Adventista; 1% se considera Agnóstico; 1% se considera Ateu; e 4% não têm religião, como demonstrado no Gráfico 7<sup>70</sup>. Na maioria das regiões, a religião predominante é a Católica, com exceção da região Norte, onde a maioria dos que responderam ao questionário, pertence à religião Evangélica. Desses, os que frequentam a igreja toda semana seriam equivalentes a 27% do total das/os adolescentes; dos que pertencem a alguma religião, mas vão raramente, são 23,43% das/os adolescentes.

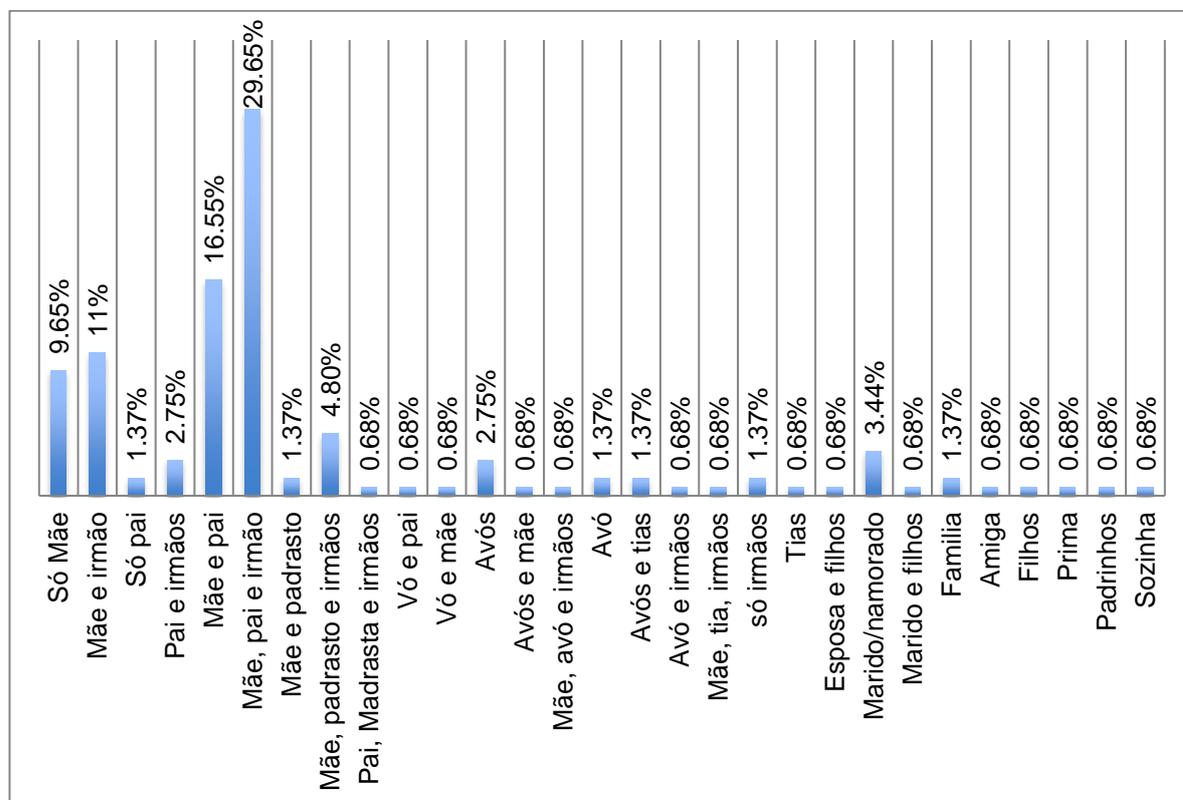
<sup>70</sup> Questão 7: “Qual sua religião? Se pertence a alguma religião, com que frequência vai a esse espaço religioso” (Questionário, p. 246).

**Gráfico 7 – Porcentagem geral das/os alunas/os: Divisão por religião**



Sobre as pessoas que moram com as/os alunas/os, segundo a porcentagem geral (ver Gráfico 8), a maioria mora com a mãe, pai e irmãos (29,65%); com a mãe e o pai, são 16,55%; moram com a mãe e irmãos, 11%; somente com a mãe, são 9,65%; com a mãe, padrasto e irmãos, são 4,8%. As alunas, que moram com o marido ou namorado, são 3,44%; depois, as/os alunos/as, que moram com pai e irmãos (2,75%); as/os que moram com os avós (2,75%). Os/as que correspondem a uma porcentagem de 1,37% são as/os que moram somente com o pai; também, correspondem a 1,37% as/os que moram com a mãe e padrasto (1,37%); somente com a avó (1,37%); outros/as, com a avó e tias (1,37%); somente com os irmãos (1,37%); e as/os que colocaram somente “família” (1,37%). Já 0,68% (ou seja, somente um/a adolescente), são as/os que moram com: pai, madrasta e irmãos; com a avó e o pai; com a avó e a mãe; com a avó, mãe e irmãos; avó e irmãos; com a mãe, tia e irmãos; somente com as tias; com a esposa e filhos; com o marido e filhos; com uma amiga; com a prima; com os padrinhos; e uma aluna mora sozinha. No geral, 46,2% moram com ambos os pais; 20,25% moram somente com a mãe, enquanto que 4,12% moram somente com o pai.

**Gráfico 8 – Porcentagem geral de quem mora com as/os alunas/os**



De modo geral, percebe-se que, na maioria das regiões, predomina a configuração familiar tradicional (mãe, pai e filhos); contudo, há um número relevante dos que moram somente com as mães, principalmente, nas regiões Norte e Oeste. A região Oeste é a única onde o modo predominante não é o de mãe e pai, mas sim, de morarem somente com a mãe ou com o companheiro.

No que diz respeito à profissão<sup>71</sup> das pessoas que moram com os/as alunos/as, apareceram diversas profissões (ver Gráfico 9). As funções que as mães mais exercem são de diarista ou doméstica, com 8,96%; dona de casa, com 7,58%; zeladora, com 5,51%; costureira, 4,13%; posteriormente, assistente social e gerente, com 2%. Além dessas profissões, outras, que as mães exercem, as quais foram citadas por um/a ou dois/duas alunos/as: “trabalha em prédio”; governanta; cozinheira; professora; copeira; Recursos Humanos; representante; trabalha em farmácia; repositora; prevenção mercado; auxiliar de produção; proprietária de salão de beleza; trabalha em panificadora; autônoma; monoterapia; voluntária em Ong;

<sup>71</sup> Questão 9: “Qual profissão das pessoas que moram com você?” (Questionário, p. 247).

cabeleireira; pastora; auxiliar de cozinha; trabalha no Cense<sup>72</sup>; limpeza de máquinas de empresa; caixa; encarregado; fiscal em mercado; lojista; manicure; pizzaiola; frentista; atendente; advogada; promotora; trabalha em um hospital; operadora de máquina; lavanderia industrial; técnica de enfermagem e enfermeira.

As profissões que mais se sobressaíram, exercidas pelos pais, foram de pedreiro, com 10,34%; as outras funções correspondem a 2%, como metalúrgico, pintor, mestre de obras, motorista, gerente e mecânico. Além dessas ocupações, outras, que foram citadas por um/a ou dois/duas alunos/as, são: “trabalho em prédio”; carreteiro (proprietário); mestre de obras; trabalha em empresa ambiental; montador; representante; engenheiro civil; sacoleiro; empresário; agricultor; agente penitenciário; aposentado; trabalha em empresa de ferro; padeiro; trabalha em ótica; caminhoneiro; trabalha em manutenção; diretor geral; instalador de som; entregador; trabalha em uma empresa de fabricação de ônibus; auxiliar de máquina; encarregado; operador; vigilante; borracheiro; marceneiro; trabalha com adubo; trabalha no exército; e alguns não estão trabalhando.

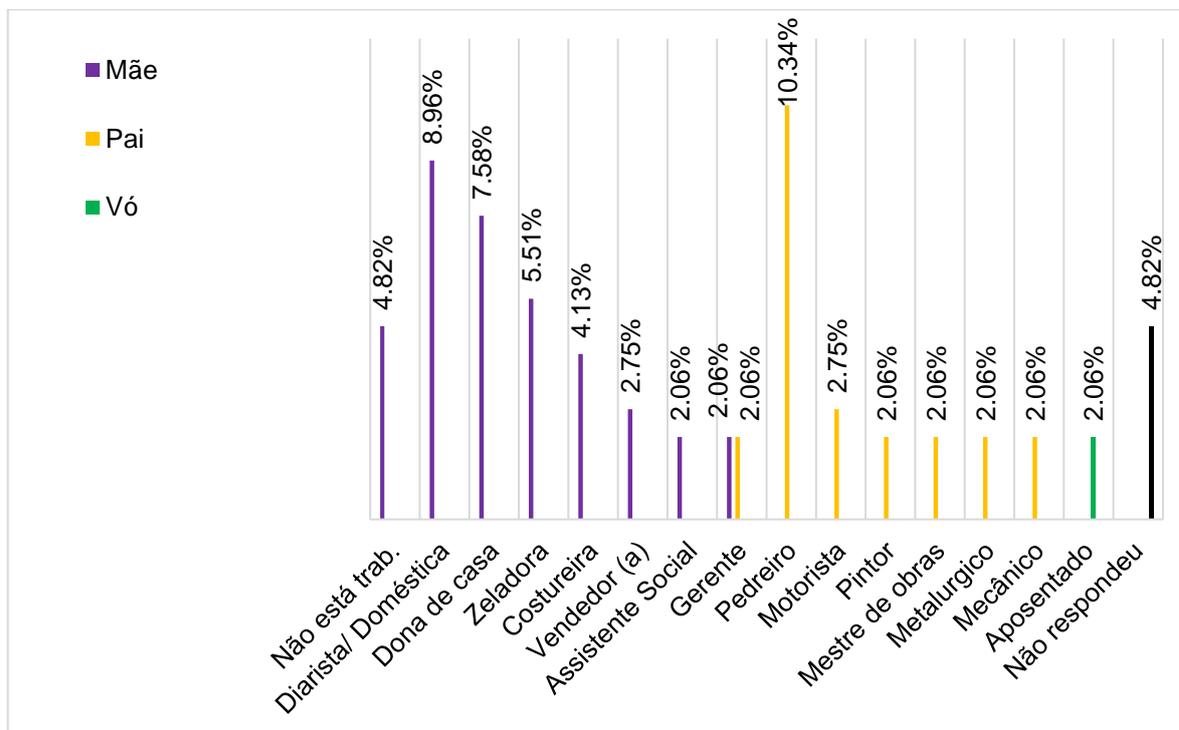
Os/as que moram com as tias colocaram que elas exercem as funções: dona de casa e zeladora. Já os tios: pedreiro; pintor; vendedor. Os que moram com a vó, disseram que algumas são donas de casa e outras autônomas. Os avôs são aposentados e outros autônomos. Os padrastos são: pintor; vendedor; caminhoneiro; entregador. Uma pessoa morava com a esposa, a qual é engenheira mecânica. As que moravam com o marido ou companheiro: pintor; servidor público; pastor; ajudante de eletricista; estagiário; programador e conferente. Alguns alunos/as colocaram a profissão, mas não especificaram quem da família exerce tal função. E uma porcentagem de 4,82% não responderam a essa questão.

Desse modo, apesar da variação de profissões, ainda é perceptível um recorte entre os papéis e funções que as mulheres e os homens exercem. Isso porque as funções que as mulheres mais exercem são relacionadas ao serviço doméstico e ao cuidado; já os homens, ficam ligados aos espaços externos.

---

<sup>72</sup> Cense é um Centro de Socioeducação, responsável pela execução de medidas socioeducativas de internação de adolescentes.

**Gráfico 9 – Porcentagem geral da profissão das pessoas que moram com as/os alunas/os**



Nota: as profissões colocadas no gráfico correspondem a mais de três alunos/as que colocaram a mesma profissão para o mesmo grau de parentesco.

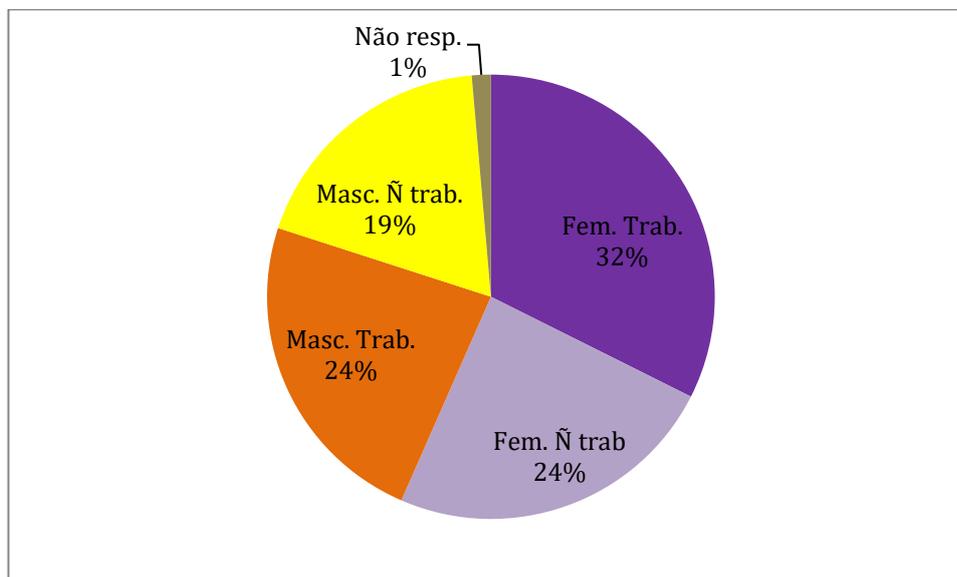
Quando questionado sobre as/os alunas/os que já exerceram ou exercem alguma função remunerada<sup>73</sup>, comparando o total separadamente por gênero, as diferenças não são grandes, no caso, 57,3% das meninas já exerceram alguma função remunerada, enquanto em relação aos meninos, a quantidade é de 53,9%<sup>74</sup>.

Da análise total, ou seja, dos 145 adolescentes, são 32,4% do gênero feminino que exerceram alguma função e 23,4% do gênero masculino; já que nunca exerceram, foram 24% das meninas e 18,6% dos meninos; e 1,3% dos/as adolescentes não respondeu a questão, como apresentado no Gráfico 10.

<sup>73</sup> Questão 10: "Você já exerceu alguma função remunerada? Qual função?" (Questionário, p. 247).

<sup>74</sup> Cabe ressaltar que, pela totalidade dos participantes, comparando às regiões, não se observa uma diferenciação expressiva entre as/os alunas/os que já exerceram alguma função remunerada. A maioria possui um número equivalente; apenas na Região Central é observada uma maior quantidade de alunas/os, que já exerceram alguma função, enquanto que, no Colégio da Região Leste, o número dos que não exerceram nenhuma função é maior em relação aos que já exerceram.

**Gráfico 10 – Porcentagem total das/os alunas/os que exercem ou já exerceram alguma função remunerada, dividido por gênero**



Nota: a abreviatura “Trab.” refere-se aos já trabalharam, já exerceram função remunerada de algum modo, já a abreviatura “Ñ trab.” refere-se aos que nunca exerceram nenhuma função remunerada.

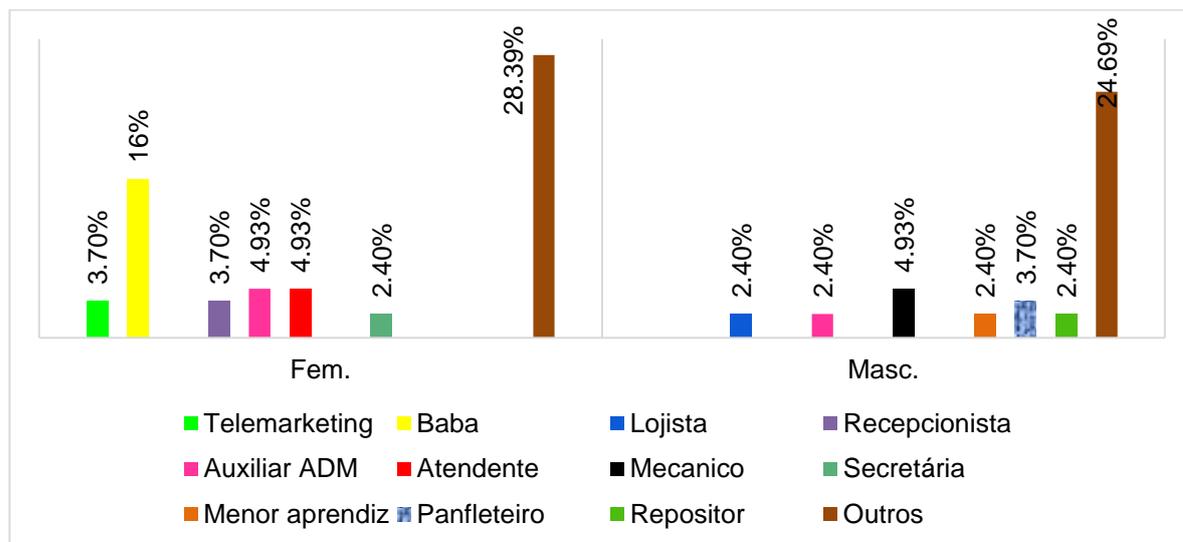
Quando analisadas quais funções as/os adolescentes realizaram ou realizam, também são perceptivas as diferenças das profissões, de acordo com o gênero, como expresso no Gráfico 11.

As funções que as meninas mais realizam foram de babá (16%); depois, de auxiliar administrativo (4,93%); atendente (4,93%); telemarketing (3,7%); recepcionista (3,7%); secretária (2,4%). Outras funções foram apontadas, porém, do total de meninas, apenas uma respondeu: professora; crocheteira; trabalho em restaurante; garçonete; trabalho em livraria; operadora de caixa; crediaria; padeira; estagiária; auxiliar em estúdio de beleza; trabalho em pet shop; zeladora; auxiliar de cozinha; doméstica; trabalho em um hospital; balconista; dobrando roupa em loja; panfleteira; auxiliar de farmácia; auxiliar de vendas; recursos humanos; cooperativa; organizadora. No caso, 1,23% para cada profissão em relação à quantidade de meninas.

Se a maior porcentagem de meninas apontou ter exercido ou exercer a função de babá, os meninos apontaram a função de mecânico (4,93%), seguido por panfleteiro (3,7%), lojista, telemarketing, menor aprendiz e repositor (cada função corresponde a 2,4%, em relação à quantidade de meninos). Outras funções foram apontadas, porém, por apenas um menino, tais como: garçom; administração; recepcionista; vendedor; estagiário; auxiliar de montagem; empacotador; eletricitista;

auxiliar de eletricitista; auxiliar de padeiro; realizava trabalhos acadêmicos<sup>75</sup>; produção; auxiliar de produção; entregador; separador de medicamentos; auxiliar de impressor; marceneiro; contador; auxiliar de serviços gerais.

**Gráfico 11 - Principais funções que as/os adolescentes já realizaram, dividido por gênero**



Nota: a proporção realizada neste gráfico foi com base no total de adolescentes que já realizaram alguma função remunerada, ou seja, 81 alunos.

Dessa maneira, em relação à divisão do trabalho tanto das/os alunas/os quanto das pessoas que moram com eles/as, é perceptível uma distinção entre os cargos e funções por gênero, em que as mulheres tendem a exercer funções relativas aos trabalhos domésticos e os homens a objetos técnicos, como mecânico e pintor. Sobre essa divisão, Bourdieu (2018, p. 131-132) pontua que:

as próprias mudanças da condição feminina obedecem sempre à lógica do modelo tradicional da divisão entre o masculino e o feminino. Os homens continuam a dominar o espaço público e a área de poder (sobretudo econômico, sobre a produção), ao passo que as mulheres ficam destinadas (predominantemente) ao espaço privado (doméstico, lugar de reprodução) em que perpetua a lógica da economia de bens simbólicos, ou a essas espécies de extensões deste espaço, que são os serviços sociais (sobretudo hospitalares) e educativos, ou ainda aos universos da produção simbólica (áreas literárias e artísticas, jornalismo etc). Se as estruturas antigas da divisão sexual parecem ainda determinar a direção e a forma das

<sup>75</sup> O adolescente comentou que fazia trabalhos e artigos para parentes e colegas, e recebia por tal função.

mudanças, é porque, além de estarem objetivadas nos níveis, nas carreiras, nos cargos [...] atuam através de três princípios práticos [...]: se situam no prolongamento das funções domésticas: ensino, cuidados, serviço; segundo que uma mulher não pode ter autoridade sobre homens [...]; o terceiro confere ao homem o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas.

As análises de Bourdieu (2018) expressam os dados encontrados nas Estatísticas Sociais brasileiras (2019), que apontam que os cargos, tidos como femininos, tais como: servidoras domésticas, serviços gerais (limpeza de escritórios), trabalhadoras da educação e serviços de atendimento são destinados às mulheres. Tais ocupações, comumente, são pouco remuneradas em relação a outras. No mesmo sentido, ainda destaca que, quando as mulheres ocupam os trabalhos tidos como masculinos, o salário é menor. Por exemplo, em profissões de ciências e intelectuais, elas representam 63%, mas recebem 64,8% do rendimento masculino (IBGE, 2019).

No que se refere ao trabalho doméstico (não produtivo)<sup>76</sup>, a maioria dos/as participantes do questionário destacou a mãe como uma das responsáveis principais (46%). Outros/as indicaram: avós (7%), irmãs (5%), tia (1%), prima (1%), esposa (1%), empregada (1%). Também, muitas alunas (34%) afirmaram que elas executavam o trabalho doméstico. No total, 96%<sup>77</sup> indicaram a figura feminina como uma das principais responsáveis por esse trabalho (ver Gráfico 12).

Em comparação, 18% do total apontaram a figura masculina entre os responsáveis. Destes, 14% dos alunos afirmaram que realizavam tarefas domésticas e 4% indicaram uma figura masculina<sup>78</sup>, tais como pai, padrasto, padrinho e primo (1% cada).

Na totalidade dos/as alunos/as, apenas 8% responderam que o trabalho era realizado por todos os membros da casa. 1% dos/as participantes não respondeu à questão.

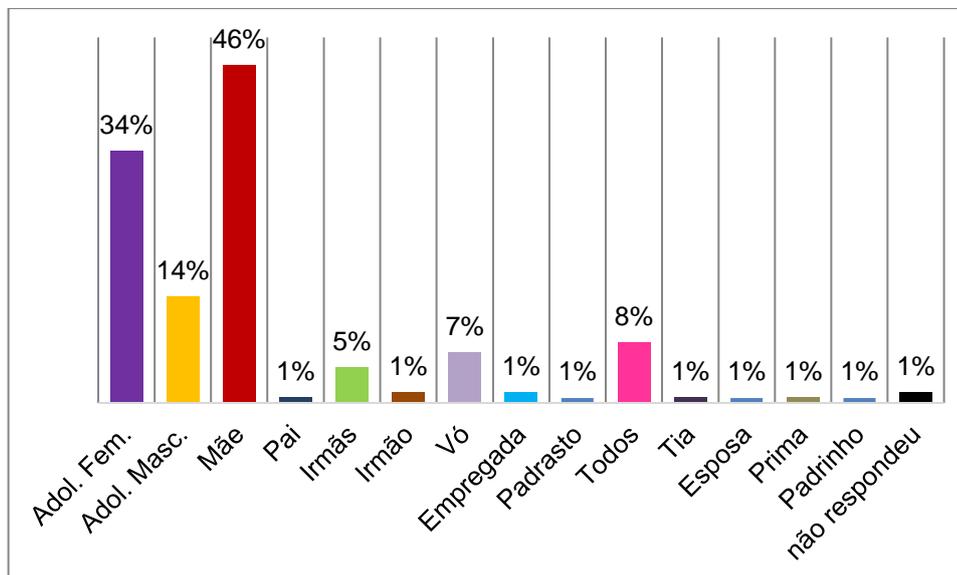
Quando comparado por região, a maior diferença foi em relação aos meninos que realizam o serviço doméstico, sendo que, na região Sul, houve um número maior de adolescentes, comparado com as outras regiões.

<sup>76</sup> Questão 12: “Na sua casa quem é o (a) principal responsável pelo serviço doméstico?” (Questionário, p. 247).

<sup>77</sup> A porcentagem ultrapassa cem por cento, em decorrência das/os adolescentes terem colocado mais de uma pessoa como principal responsável.

<sup>78</sup> Das/dos adolescentes que colocaram o pai, como único principal responsável, foi somente um; nesse caso, a estrutura familiar também era composta pela mãe.

**Gráfico 12 – Porcentagem geral dos/as principais responsáveis pelo serviço doméstico**



Castañeda (2006) ressalta que as meninas aprendem desde criança a se preparar para os trabalhos domésticos. Sobre a questão, destaca-se que, enquanto as meninas aprendem e reproduzem, na maioria de suas brincadeiras, sobre o cuidado e trabalhos domésticos, os meninos aprendem e idealizam atividades voltadas para outras áreas profissionais.

Ainda sobre as diferenças de gênero nos afazeres domésticos, uma pesquisa da Unicef, publicada no jornal Globo (2016), ressalta que, dos 5 aos 14 anos, as meninas dedicam, por dia, 40% do seu tempo a mais que os meninos a tarefas domésticas não remuneradas. Uma carga que se eleva, conforme aumenta a idade delas (IPEA, 2017).

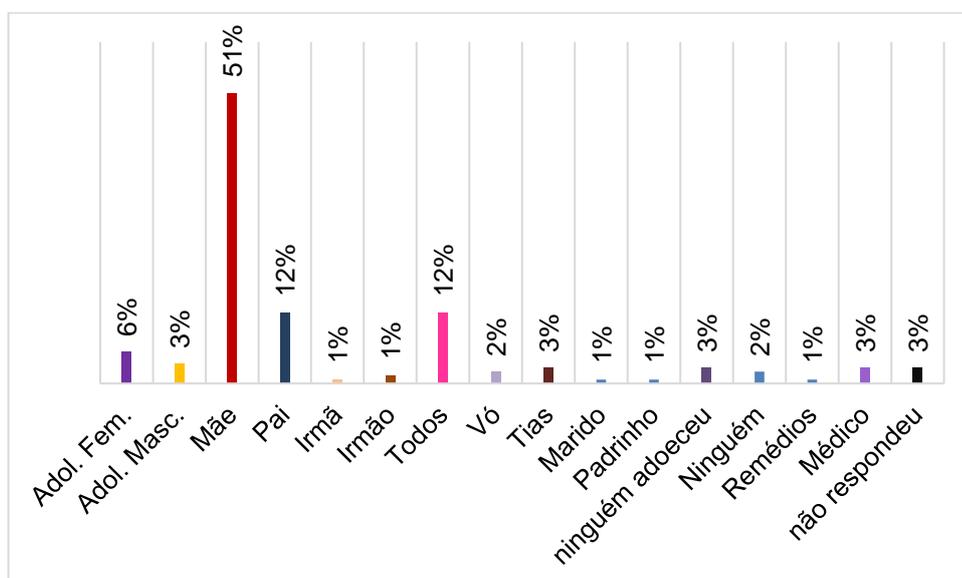
Dessa forma, criam-se sobre as mulheres muitas expectativas, as quais, por vezes, podem ser difíceis de conciliar, pois elas devem ser responsáveis pelos afazeres domésticos, mas também precisam trabalhar e estudar, continuar “a ser esposas e mães em período integral” (CASTAÑEDA, 2006, p. 118).

No caso, tal como se pode observar na história (capítulo 1), ainda ocorre uma contradição nas imposições de trabalho às mulheres, pois, se, por um lado, ela tem que ingressar no mercado de trabalho, como mercadoria, por outro, ela também é responsável pelo trabalho doméstico, sem valor de troca. Em decorrência desses papéis construídos e reforçados culturalmente, uma extrema sobrecarga de trabalho

é imposta à mulher e muitas se encontram obrigadas a escolher entre a carreira ou as funções familiares (SAFFIOTI, 2013).

Ainda sobre a dupla jornada de trabalho feminino, destaca-se que, quando questionado sobre quem normalmente cuida quando alguém fica doente na casa, a diferenciação de gênero também é expressiva<sup>79</sup>. Assim, 51% das/os adolescentes colocaram que quem cuida é a mãe; posteriormente, 12% colocaram que quem cuida é o pai; 12% responderam que todos os integrantes da família cuidam um do outro. 6% das participantes, no caso, do gênero feminino, assinalaram que elas cuidam; enquanto apenas 3% do gênero masculino indicaram ser os cuidadores. Sobre a questão, 3% responderam ser as tias; 35% - médicos; 2% - avó; 1% - irmã; 1% - irmão; 1% - padrinho; 1% - marido. Outros/as colocaram que ninguém nunca adoeceu (3%), ou que a família somente ingere remédios (1%) e alguns não responderam a essa questão (3%). Isso pode ser analisado no Gráfico 13. Em relação ao cuidado, um número pequeno das porcentagens citadas, respondeu que somente o pai/padrasto é o único principal responsável, mesmo tendo a figura materna na família; dois disseram que o pai é o principal, mas moram somente com este.

**Gráfico 13 – Porcentagem geral de quem da família normalmente cuida quando alguém fica doente**



<sup>79</sup> Questão 13: “Quando alguém da família adoece, quem normalmente cuida?” (Questionário, p. 247).

Nesse sentido, os dados coletados, por intermédio do questionário, assemelham-se às considerações de Saffioti (2013), quando ela pontua que a mulher é a que normalmente é responsável pelo cuidado dos doentes da casa, mesmo quando trabalha externamente. Tal fator, conforme expresso no capítulo 1, reverte-se em desvalorização do trabalho das mulheres que têm filhos/as ou desejam ter.

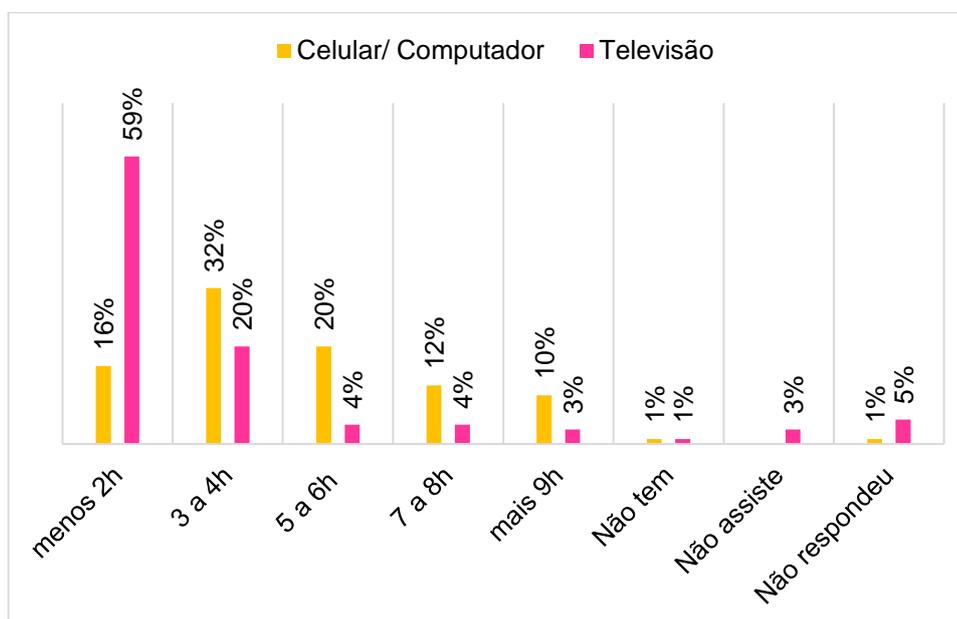
Em relação ao acesso dos/as adolescentes às tecnologias, quando questionado sobre quanto tempo utilizam o computador ou o celular por dia<sup>80</sup>, a maioria, ou seja, 32% responderam que de 3 a 4 horas; 20% utilizam de 5 a 6 horas; já 16% utilizam menos de 2 horas por dia; 12% utilizam de 7 a 8 horas; 10%, mais de 9 horas; 1% não tem ou não utiliza celular, nem computadores. 1% não respondeu à pergunta. Desse modo, 42% utilizam o celular ou computador mais de 5 horas por dia, o que demonstra o quanto essa tecnologia está presente na vida social das/os adolescentes. Já a televisão<sup>81</sup>, não é muito utilizada por eles/as; 59% assistem televisão menos de 2 horas por dia; 20% assistem de 3 a 4 horas; 4%, de 5 a 6 horas; 4%, de 7 a 8 horas; mais de 9 horas, foram 3% dos/as adolescentes. Dessas/es adolescentes, 3% não assistem televisão, 1% não tem televisão e 5% não responderam a essa questão. Tais dados podem ser observados no Gráfico 14.

---

<sup>80</sup> Questão 15: “Como entretenimento, quanto tempo costuma passar no celular ou computador por dia? a. menos de 2 horas; b. de 3 a 4 horas; c. de 5 a 6 horas; d. de 7 a 8 horas; e. mais de 9 horas” (Questionário, p. 247).

<sup>81</sup> Questão 16: “Como entretenimento, quanto tempo costuma passar assistindo televisão por dia? a. menos de 2 horas; b. de 3 a 4 horas; c. de 5 a 6 horas; d. de 7 a 8 horas; e. mais de 9 horas” (Questionário, p. 248).

**Gráfico 14 - Tempo por dia que as/os adolescentes utilizam o celular ou computador e assistem televisão**



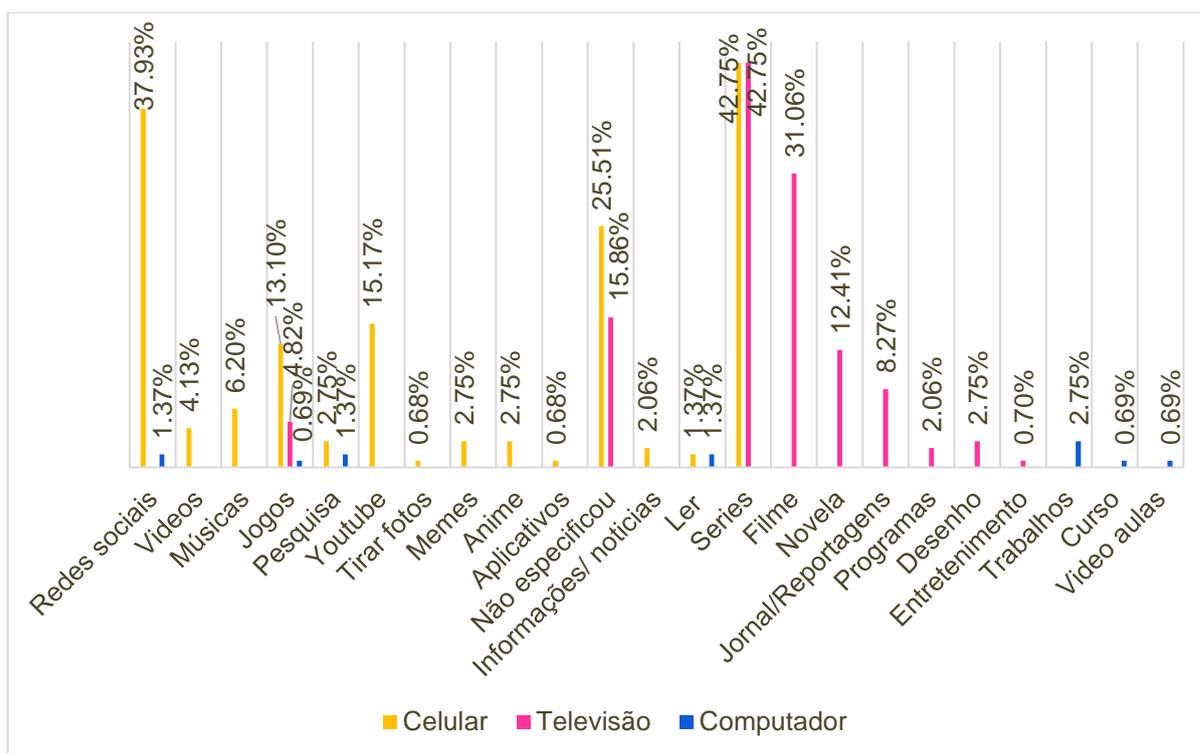
Quando questionados sobre o que costumam fazer nesses aparelhos<sup>82</sup>, no que se refere ao celular, a maioria (37,93%) afirmou que acessa as redes sociais e assiste séries, sendo que, neste último quesito, 42,75% apontaram, além do celular, televisão. Ainda sobre o celular, 15,17% afirmaram que utilizam mais para assistir vídeos no youtube; 13,1%, para jogar; 6,20%, para ouvir músicas; 4,13%, assistir vídeos de modo geral; 2,75%, para utilizar memes; 2,75%, assistir animes; 2,75%, para realizar pesquisas; 2,06%, para ver informações ou notícias; 1,37%, para ler; 0,68%, para tirar fotos; 0,68%, para utilizar alguns aplicativos.

Já o computador, é utilizado, principalmente, para fazer trabalhos (2,75%); também, usam para acessar as redes sociais, fazer pesquisas, ler (cada um corresponde a 1,37%), assim como para jogar, fazer cursos e assistir videoaulas (0,69% cada).

A televisão é utilizada, principalmente, para assistir séries (42,75%), filmes (31,06%), novelas (12,41%), jornal ou reportagens (8,27%), desenhos (2,75%), programas (2,06%) e entretenimento (0,70%); também, a utilizam para jogar vídeo game (4,82%). Esses dados são demonstrados no Gráfico 15.

<sup>82</sup> Questão 17: “E o que costuma fazer ou assistir nesses aparelhos (televisão/computador/ celular)?” (Questionário, p. 248).

**Gráfico 15 - O que as/os adolescentes fazem quando utilizam o celular, computador e televisão**



Sobre como normalmente os/as adolescentes utilizam esses aparelhos, as maiores diferenças de gênero foram em relação aos jogos, pois a grande maioria é de meninos - 15,17% -, enquanto de meninas é de 3,44%. Em contrapartida, novela, séries e filmes, as meninas assistem bem mais; 10,34% das meninas descreveram que assistem novelas, enquanto somente 2,06% dos meninos veem; em relação a séries, 28,27% das meninas escreveram que assistem e 14,48% dos meninos; em relação a filmes, 28,27% das meninas descreveram assistir e 14,48% dos meninos.

No que se refere à utilização excessiva do celular, Oliveira (2017) afirma que, comumente, os/as adolescentes o utilizam, em média, 9 horas por dia, principalmente, para acessar as redes sociais, fazer pesquisas e entretenimentos. Esses dados também estão de acordo com os apresentados pela Unicef (2013), quando afirma que 75% das/os adolescentes utilizam a internet por diversão, como jogos, séries, filmes, vídeos, músicas; também, para se comunicar com amigas/os (66%), fazer trabalhos da escola (61%) e buscar informações (40%). A Unicef também pontua que os/as jovens, que não têm acesso à internet, normalmente, são moradores da zona rural ou de baixa renda.

Em decorrência de diversos embates políticos que estavam ocorrendo na época da aplicação do questionário, por conta das eleições presidenciais, uma outra questão foi sobre a participação deles/as em algum partido político<sup>83</sup>: 90% responderam que não; 6% falaram que apoiam o Bolsonaro (4 alunos/as do Colégio da Região Norte, 3 da Região Sul e 1 da Central); 2% disseram que apoiam o Partido dos Trabalhadores (um da Região Central, um da Oeste e um da Sul); 1% relatou que é de esquerda (um da Região Central).

Também, foi perguntado sobre as leituras que os/as alunos/as vinham realizando de livros no último ano<sup>84</sup>: 35% dos meninos apontaram que não leram nenhum livro, que é um número superior ao das meninas (26%); leram um ou dois livros: o número de meninas é 44% e de meninos 33%. Já dos/as que leram três ou quatro livros, a quantidade é bem próxima entre os gêneros: as meninas 15% e os meninos 16%; cinco ou seis livros são 4% meninas e 5% dos meninos; mais de dez, foram 4% das meninas; mais de vinte, foram 5% das meninas e 3% dos meninos. Além disso, 1% das meninas não respondeu essa questão; 5% dos meninos não responderam. Tais dados são observados no Gráfico 16.

Entre os livros citados pelos/as adolescentes, os que mais se repetiram foram os considerados best-sellers, de romance e ficção, como “A culpa é das estrelas”, “Saga Crepúsculo”, “Diário de um Banana”, entre outros. Somente dois adolescentes citaram um livro de política e outro de filosofia; dois, a Bíblia, e um aluno, um livro de poesia<sup>85</sup>.

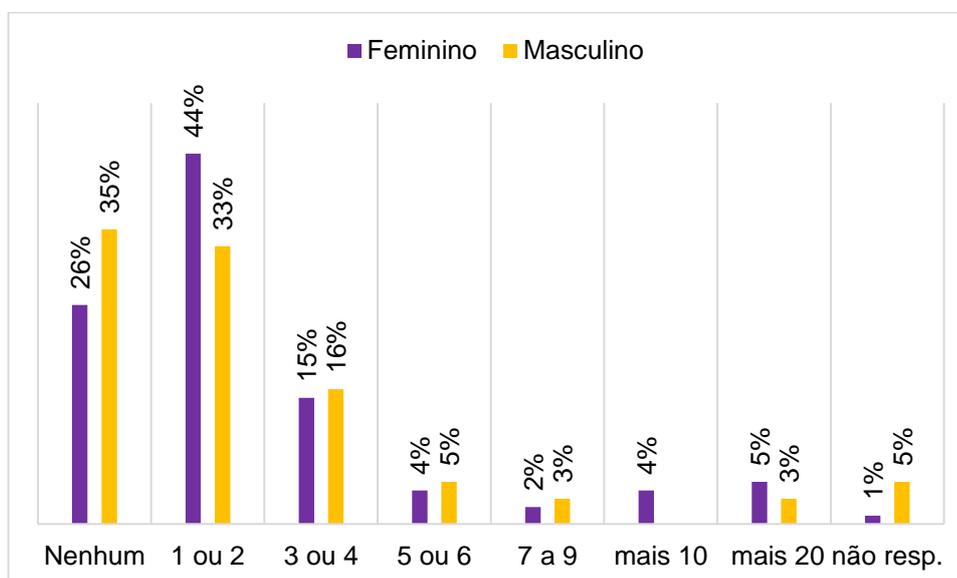
---

<sup>83</sup> Questão 14: “Você ou alguém da sua família participa de algum partido político? Qual?” (Questionário, p. 247).

<sup>84</sup> Questão 18: “Quantos livros leu no último ano? Lembra de algum título ou autor?” (Questionário, p. 248).

<sup>85</sup> Lista de todos os livros citados pelos/as adolescentes encontra-se no Apêndice B, página 253.

**Gráfico 16 – Quantidade de livros que os/as alunos/as leem por ano, dividido por gênero**



Nota: a proporção realizada foi feita separada por gênero, ou seja, referente ao total de adolescentes do gênero feminino (82) e ao total de adolescentes do gênero masculino (63).

Sobre a leitura, Silva (2014) destaca que ela é fundamental para o desenvolvimento e formação social do sujeito, desde a linguagem, emoção, reflexão e criticidade. A interação com a literatura auxilia o desenvolvimento da curiosidade, da imaginação, os conhecimentos da arte, da cultura, estendendo-se às questões sociais e políticas. No processo de leitura, auxilia o sujeito a ser personagem, mas também autores de suas próprias histórias.

### 3.2.2 Cultura Machista e Desigualdade de Gênero: compreensão e opinião das/os adolescentes

Como questão aberta, foi perguntado aos/as alunos/as se foi trabalhada em sala a desigualdade entre homens e mulheres, em qual disciplina e série<sup>86</sup> (ver análise geral no Gráfico 17). Dos/as alunos/as do primeiro ano do Colégio da Região Norte, somente 21,05% responderam que foi trabalhado. Desses, um aluno disse que foi trabalhado em Sociologia, outro, em História e Sociologia (dizendo também que “quase todas as matérias citam exemplos, mas principalmente nessas duas”).

<sup>86</sup> Questão 25: “É trabalhado sobre a desigualdade entre homens e mulheres em sala de aula? Se foi, em qual matéria e de que forma foi trabalhado?” (Questionário, p. 250).

Outro aluno afirmou que foi trabalhado em Filosofia e Sociologia; outro disse que foi trabalhado somente no ano anterior. Entretanto, 68,42% disseram que não. 10,05% não responderam à questão. Já no segundo ano desse colégio, houve um número maior de alunos/as que disseram que foi trabalhado sobre a temática (44,40%). Entretanto, 22,20% disseram que não. Dos/as que disseram que foi trabalhado, também citaram que foi na matéria de Sociologia. 33,30% das/os alunos/as do segundo ano não responderam a essa questão.

No Colégio da Região Leste, no primeiro ano, 16,60% disseram que foi trabalhado, enquanto 66,60% disseram que não foi trabalho, e 16,60% não responderam à questão. Já no segundo ano, todas/os disseram que foi trabalhado (100%), citando que foi, principalmente, na matéria de Sociologia e depois Português<sup>87</sup>.

No Colégio da Região Central, 45% dos/as alunos/as do primeiro ano disseram que foi trabalhada a temática sobre a desigualdade; destes, a maioria citou que foi trabalhada na matéria de Sociologia e alguns citaram que foi, também, em Filosofia. Há, dessa forma, algumas contradições nas especificações, pois houve um aluno que colocou que raramente são trabalhados; outros/as, que foi somente uma discussão ou só passado um trabalho, sendo que a aluna escolheu fazer sobre a desigualdade de gênero, mas também teve um aluno que pontuou que sempre é trabalhado sobre a temática. Porém, 35% das/os alunas/os do primeiro ano colocaram que não foi trabalhado e 20% não responderam. Do segundo ano, 52,17% disseram que foi trabalhado, bem como a maioria também citou que foi trabalhado na matéria de Sociologia, com textos e discussões “de um modo bem aberto”; um aluno citou que foi trabalhado também na matéria de Português. Ainda, houve 26,08% dos alunos que disseram que não foi trabalhado e 21,73% não responderam a essa questão.

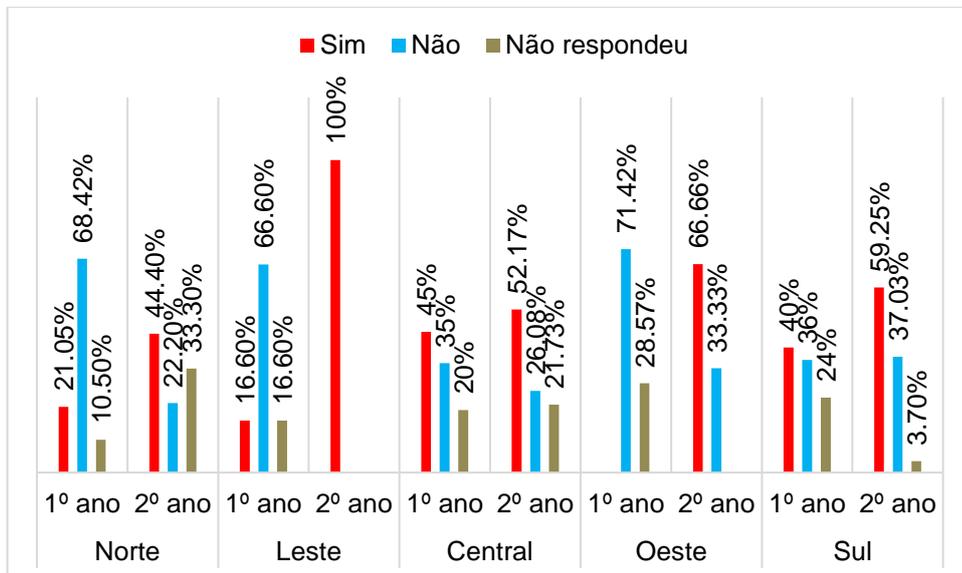
Já no Colégio da Região Oeste, no primeiro ano, 71,42% disseram que não foi trabalhado; os/as outros/as 28,57% não responderam à questão. No segundo ano, 66,66% disseram que foi trabalhado sobre a desigualdade de gênero na matéria de Sociologia e Filosofia. Mas 33,33% disseram que não foi abordado tal assunto.

---

<sup>87</sup> Ressalta-se que, na região Leste, foi o Colégio em que o número de participantes foi melhor, totalizando nove adolescentes, por isso, os cem por cento são referentes a um número pequeno da amostra, comparada a outros colégios.

No Colégio da Região Sul, no primeiro ano, 40% disseram que foi trabalhado sobre a temática, sendo citadas diversas matérias, principalmente, Sociologia, depois, Português, Biologia e História. No entanto, 36% disseram que não foi trabalhado, de forma que um aluno pontuou “normalmente eles evitam falar sobre o tema”. 24% não responderam à questão. No segundo ano, 59,25% disseram que foi trabalhado, os quais também citaram diversas matérias, principalmente, Sociologia, Filosofia, História, Português, Geografia; um aluno pontuou que é trabalhado em quase todas as matérias, com exceção de Educação Física e Artes. Das formas que abordaram sobre a temática, um aluno afirmou: “Foi trabalhado da parte geral de todas as pessoas, como a inferioridade das pessoas de classe mais alta e os salários das mulheres e o passado delas de quando não possuíam liberdade”; outro pontuou que, em “sociologia foi feito questionário e filosofia falamos sobre o assunto”; mais um disse que foi abordado “em forma de trabalho, conversa, pesquisa e perguntas”. Mas, também, 37,03% disseram que não foi trabalhado e 3,70% não responderam a essa pergunta.

**Gráfico 17 - Foi trabalhado sobre desigualdade entre homens e mulheres em sala de aula?: Divisão por colégios e por série**



Nota: esses dados foram realizados a partir do total de cada série, de cada colégio, ou seja, o total do primeiro ano de um colégio e o total do segundo ano de cada colégio. Cabe ressaltar, também, que, no colégio da região Leste, por mais que a porcentagem para as/os alunas/os do segundo ano, que responderam que foi trabalhado sobre desigualdade de gênero foi de 100%, a amostra do segundo ano deste colégio foi de somente três alunas/os.

Logo, observa-se que, na maioria das escolas, os/as alunos/as do primeiro ano afirmaram que não foi abordado o assunto, quantidade que inverte no segundo ano. Entretanto, ressalta-se que, nas escolas das Regiões Central e Sul, o número de alunos/as que afirmam que foi trabalhado, no primeiro ano, é bem superior às demais escolas.

Nesse sentido, cabe analisar o que o Projeto Político Pedagógico (PPP) desses colégios diz sobre o ensino de Gênero e Diversidade Sexual, 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 escolas de Ensino Médio, devem levar em conta a:

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 EDUCAÇÃO<sup>88</sup>, 2012, p. 7, grifo das autoras).

Os Colégios da Região Sul (CASCAVEL, 2011) e da Região Leste (CASCAVEL, 2016) não citam o ensino de gênero e diversidade. Na Região Oeste (CASCAVEL, 2017), eles citam o ensino de Sexualidade e Orientação sexual, não sendo especificado se o objetivo é somente de educação sexual - e não desnaturalizar as questões de gênero e heteronormativas.

No Colégio da Região Norte (CASCAVEL, 2012), o PPP cita o debate sobre gênero e diversidade sexual, em que ressaltam a importância de tal discussão enquanto eixo norteador dos projetos políticos pedagógicos. Enfatizam, também, que as posturas e condutas dos próprios professores, ou permitidas por estes, podem acabar reforçando as relações de gênero pautadas no binarismo, na supremacia masculina. Dessa forma, o desafio a que a escola se propõe é tentar romper com esses padrões e estereótipos culturais, que sustentam a sociedade homofóbica, sexista e machista, assim, afirma que o papel da escola é desnaturalizar essas representações que sustentam a violação de direitos. No Colégio da Região Central, também, é citado o debate de gênero e diversidade

---

<sup>88</sup> 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).

sexual no ambiente escolar, visando subsidiar de forma continuada as/os professoras/es sobre a temática (CASCAVEL, 2013).

Portanto, analisando os PPPs das escolas, verifica-se que somente dois colégios citam como objetivo trabalhar a questão de gênero e diversidade - o Colégio da Região Central, aliás, um dos que apresentou maior índice no primeiro e segundo ano de alunas/os que afirmam terem discutido a temática. Na Região Norte, prevê o ensino de gênero, porém, o número de alunas/os do primeiro ano, que responderam afirmativamente, não foi tão expressivo. Já o Colégio da Região Sul, não prevê essa temática em seu PPP, mas também apresenta um índice maior de respostas de que foi trabalhado sobre gênero em diversas matérias, tanto no primeiro quanto no segundo ano. E, na Região Leste e Oeste, não é previsto, no PPP; somente no segundo ano é maior o número de adolescentes que disseram que foi trabalhado sobre a temática.

Leal e Souza (2014) pontuam a relevância do conhecimento científico na formação do adolescente, assim, o papel importante da escola nessa mediação, pois a/o adolescente 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). Desenvolve, dessa forma, sua atividade crítica sobre a compreensão do mundo ao seu redor. Contudo, para isso, ele/a precisa de mediação; logo, se não tiver acesso ao conhecimento científico, em relação à desigualdade de gênero, torna-se mais suscetível à reprodução dos valores e ideias da cultura machista.

Nesse aspecto, é importante considerar a formação dos/as professores/as, os/as quais, muitas vezes, podem ser um importante contraponto e/ou crítica estruturada em conhecimentos estatísticos, históricos e sociológicos aos valores tradicionais do patriarcado. No entanto, em que pese o papel da educação escolar, segundo Martelli (2009), mesmo com as mudanças sociais, muitos professores (as) ainda têm receio de abordar essa temática com os/as alunos/as. Em parte, ela atribui tal receio ao fato de que os cursos de formação docente, até àquele momento (2009), não haviam incluído em sua grade curricular essa temática.

Sobre a atuação formativa dos/as professores/as, Madureira (2007), com base em uma pesquisa realizada com 122 professores/as do Ensino Fundamental do Distrito Federal, conclui que os/as professores/as têm muita dificuldade de refletir sobre gênero, pois, normalmente, não possuem formação sobre. A autora ainda destaca que, por mais que no meio acadêmico tenha aumentado significativamente

o número de estudos sobre gênero, no âmbito escolar, essa temática ainda não está clara, principalmente no que se refere à construção social e cultural de feminilidade e masculinidade. Na pesquisa, Madureira afirma que todos/as os/as professores/as concordam sobre a necessidade de trabalhar a igualdade na esfera pública (trabalho, política, escola); porém, um número grande discordou sobre trabalhar a respeito da diferença entre gêneros, relacionada à esfera privada (família, casamento).

No que se refere, especificamente, à percepção dos/as alunos/as sobre a cultura machista, apesar dos/as estudantes de duas escolas pesquisadas terem informado que, normalmente, é trabalhado no primeiro e segundo ano com a temática, ao analisar suas respostas, verificou-se que suas opiniões não diferem das opiniões dos/as estudantes das demais escolas. Embora, quando se comparam as respostas das meninas com as dos meninos, houve uma considerável diferença, como pode ser observado no Gráfico 18.

Considerando as respostas de todos/as adolescentes participantes, verificou-se que, aqueles que responderam de modo positivo e a favor do feminismo correspondem a 49% das meninas e 14,28% dos meninos<sup>89</sup>. A maioria das respostas se refere à luta das mulheres por direitos e igualdade de gênero; dentre elas, destacam-se algumas:

acho legal elas lutarem pelo o que acreditam, buscando assim a igualdade entre os gêneros (Fem. Norte, 1º ano); o feminismo busca igualar os direitos de homens e mulheres, o que pra mim é maravilhoso mulheres e homens tem que ser bem representados (Fem. Norte, 1º ano); eu acho uma coisa muito boa, para mulheres se empoderarem, e mostrar que devem ter os mesmos direitos que os homens (Fem. Norte, 1º ano); nesse mundo de machismo, se nós mulheres não falarmos o que nós pensamos, quem irá falar (apoio) (Fem. Norte, 1º ano); muitas mulheres morrem por conta de **ser mais fraca**<sup>90</sup> por ser mulheres (Mas. Norte, 1º ano); luta das mulheres por igualdade de gênero (Fem. Central, 1º ano); acho muito necessário para a sociedade, porque sem ele nós mulheres não teríamos direitos de quase nada (Fem. Central, 1º ano); muito importante para

<sup>89</sup> Só como exemplo, cita-se uma pesquisa, realizada pelo DataFolha (2019), em nível nacional, que demonstra que 41% dos homens, de 16 anos a 60 anos ou mais, acreditam que o feminismo traz mais prejuízo às mulheres; 45% acham que traz mais benefícios. Em um recorte dos que possuem entre 16 e 24 anos, já sobe para 60% os que acham o feminismo positivo. No que se refere às mulheres, de 16 anos a 60 anos ou mais, o número é parecido, pois 38% avaliam o feminismo como prejudicial e 45% acreditam que traz mais benefícios.

<sup>90</sup> Ressalta-se que a explicação referente ao fato das mulheres morrerem, é com base no estereótipo feminino, assim, a justificativa é da mulher ser mais fraca, e não do sistema patriarcal e desigualdade de gênero.

sociedade, a mulher deve buscar direitos iguais, já que desde sempre a sociedade é machista; se hoje podemos estudar, trabalhar e votar é porque uma mulher, lá atrás, lutou para isso (Fem. Central, 1º ano); melhor coisa, até participo (Fem. Central, 2º ano); [...] se não existisse o feminismo as mulheres ainda seriam submissas (Fem. Central, 2º ano); acho legal, já ouvi falar que o futuro presidente não é feminista (Fem. Sul, 1º ano); Apoio, já que as mulheres são tratadas como 'sexo frágil' apenas por serem mulheres (Fem. Sul, 1º ano); incrível a busca das mulheres pelos direitos iguais aos dos homens (Masc. Sul, 1º ano).<sup>91</sup>

Em contrapartida, houve respostas que, mesmo apoiando os movimentos feministas, discordavam em alguns pontos, ou que consideravam que muitas feministas exageraram com algumas manifestações, passando dos limites. Isso evidencia um total de meninas de 18,29%, que apoiam os movimentos feministas, mas discordam em alguns pontos, enquanto 15,90% dos meninos apresentaram ressalvas, mesmo sendo favoráveis às lutas das mulheres. Como exemplo, citam-se algumas opiniões:

embora algumas propostas sejam exageradas e sem nexos, concordo com quase tudo (Fem. Norte, 1º ano); correto as mulheres quererem igualdade, porém acho meio extremo e feio aquelas mulheres que saem peladas na rua com frases em seu corpo (Masc. Norte, 1º ano); é algo meio exagerado (Fem. Central, 1º ano); as mulheres deve sim protestar por seus direitos, mas para tudo há um limite (Fem. Central, 1º ano); meio que desnecessário, por exemplo algumas mulheres querem seus direitos, mas não precisa andar pelada pelas ruas, fazer necessidade em igrejas. Eu acho que tem que ter o direito, mas não exagerar (Fem. Central, 1º ano); acho muito extremo e exagerado em alguns pontos (Fem. Central, 1º ano); mulheres buscando os direitos que os homens tem, algumas de maneira exagerada, tipo ficando nuas (Fem. Sul, 1º ano); algumas mulheres exageram em seus protestos. Acho que as mulheres devem sim defender os seus direitos, porém com ética e sem escandalizar, usar a inteligência (Fem. Sul, 2º ano); existem dois tipos, os que lutam como uma mulher, e outra que vai pelada na rua, existe outras formas de conseguir espaço (Masc. Sul, 1º ano); o feminismo moderno vem se mostrando ser uma maneira de chocar as pessoas invés de lutar por igualdade; o feminismo deixou de ser verdadeiro objetivo no passado (Masc. Sul, 2º ano).

Do total de adolescentes, houve os/as que responderam negativamente sobre o feminismo, como sendo “basteira” ou “idiotice”; desses, a maioria foi do gênero masculino (22,22%), sendo a maior parte das respostas dos meninos, agrupadas

---

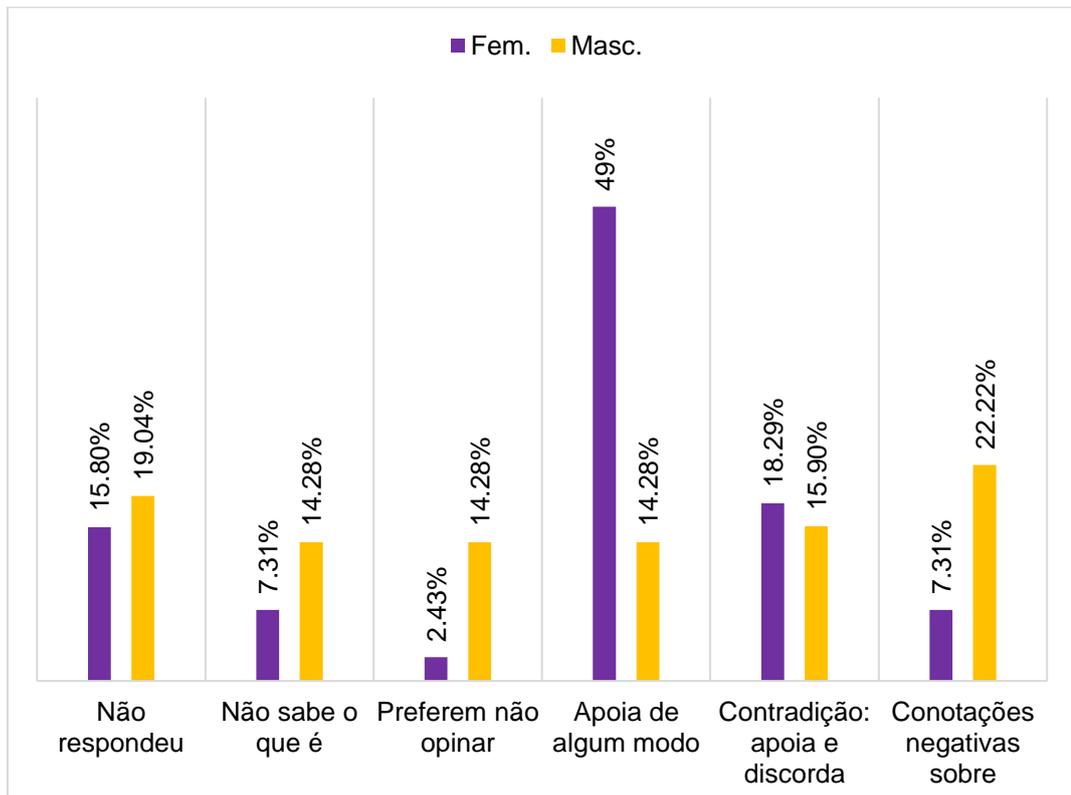
<sup>91</sup> Os erros ortográficos mais graves foram corrigidos para a melhor compreensão do que foi escrito.

nessa categoria. Há, também, 7,31% de meninas que responderam com conotações negativas. Dentre as respostas, pode-se destacar:

pra mim é muito escândalo na sociedade (Fem. Norte, 1º ano); cabuloso (Masc. Norte, 2º ano); não tenho nada a opinar sobre o assunto, nada contra, nem a favor. Sou só contra o aborto, dessas propostas feministas (Masc. Norte, 2º ano); muito escroto, porque é uma falta de respeito. Um absurdo. Acho estranho elas saírem sem roupa (Fem. Leste, 2º ano); se o homem não pode ser machista, a mulher não pode ser feminista. acho que o feminismo é coisa imoral e errada (Masc. Leste, 1º ano). idiotice (Masc. Central, 2º ano). acho ridículo (Fem. Oeste, 1º ano); sou a favor, porque elas merecem o mesmo que nós, carregar peso, trabalhar no sol quente, chuva, frio, até sou a favor (Masc. Sul, 2º ano); burrice (Masc. Sul, 2º ano); não gosto de pessoas feministas (Masc. Sul, 2º ano).

Sobre as respostas, analisando de forma geral, destaca-se que 15,8% das meninas e 19,04% dos meninos não responderam à questão; 7,31% das meninas e 14,28% dos meninos afirmaram não saber sobre o assunto; ademais, 2,43% das meninas e 14,28% dos meninos responderam que preferem não opinar sobre a questão, tal como pode ser observado no gráfico 18.

**Gráfico 18 – Porcentagem dividida por gênero: opinião sobre feminismo**



Assim, percebe-se que o feminismo ainda é algo não muito claro para vários/as adolescentes, pois, somando a totalidade de meninos e meninas que não responderam ou, se responderam, afirmaram que não sabem o que é, preferem não opinar, apoiam com ressalvas ou apresentam conotações negativas, ela é bem superior (66,20) em relação àqueles que apoiam o movimento feminino sem ressalvas (33,80).

Nesse aspecto, pelo geral das respostas, observa-se ainda que o movimento é visto sob informações distorcidas ou diversos estigmas sociais e culturais. Por exemplo, as marchas do movimento, em que as mulheres utilizam seu corpo como um modo de resistência - tal como a Marcha das Vadias (citada no primeiro capítulo) -, por vezes, têm uma repercussão negativa, visto que os/as jovens afirmam ser exageradas e que passam dos limites. Um contrassenso ou um moralismo seletivo, já que apresenta uma dupla percepção do corpo feminino. No caso, quando o corpo da mulher é exposto pelo meio midiático, que propaga e reforça a imagem da mulher enquanto objeto sexual, como mercadoria e usufruto do homem (SILVA, SILVA FILHO e SOUZA, 2016), essa imagem não é questionada. No entanto, quando usado para chamar atenção para a questão política e direitos femininos, passa a ser visto como exagero.

Sobre essa questão, pode-se, ainda, acrescentar os resultados de uma pesquisa citada no artigo do G1, em 2018, em que Muraro (2018) afirma que 22 milhões de pessoas assumem assistir pornografia; desses, 76% são homens. Sendo assim, o corpo feminino, como mercadoria de uso, é aceito socialmente; já como ferramenta política, ou representação de autonomia, é criticado e julgado. De acordo com Bourdieu (2018, p. 96), o corpo das mulheres existe enquanto “objetos receptivos, atraentes, disponíveis. Delas se espera que sejam ‘femininas’, isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas”. No caso, quando se utiliza o corpo como manifesto contra a ordem de dominação masculina, vai contra todos os preceitos atribuídos ao corpo feminino passivo e submisso.

Quanto aos estigmas que cercam a luta das mulheres, Castañeda (2006) pode contribuir a essa reflexão, ao destacar que o termo feminista, por vezes, é tido como pejorativo ou ofensivo, sendo as mulheres participantes do movimento, por vezes, compreendidas como aquelas que odeiam homens, como depravadas

sexualmente, dentre outras características. No entanto, tal como Castañeda (2006, p. 285), essa visão não é ao acaso:

um movimento social que tenta retirar dos homens suas grandes prerrogativas, como o poder político, econômico e social, a autoridade e o tempo livre, tinha poucas chances de ser adotado por eles. Além disso, os homens continuam a controlar a mídia, a publicidade e os governos (p. 285).

Analisando as respostas das/os alunas/os, outro ponto a ser ressaltado é que não houve uma diferenciação qualitativa entre as respostas dos primeiros e segundos anos; isso leva ao questionamento sobre o fato de terem sido trabalhados os diversos movimentos feministas, bem como seus objetivos, táticas e as oposições políticas, sociais e moralistas que enfrentam em sua luta diária.

Como ressaltado nos outros capítulos, gênero são as construções sociais e culturais do que é ser homem e mulher, seus papéis sociais, expectativas e valores atribuídos. Assim, visando compreender qual a concepção das/os adolescentes sobre o que é ser homem e mulher<sup>92</sup>, foi pedido para citarem três características que definissem cada gênero. Nesse sentido, destaca-se que a maioria não conseguiu apontar as três características para cada gênero, pois evidenciaram uma ou duas; 16,55% não colocaram nenhuma característica. Nesse aspecto, também não foram observadas distinções significativas entre as respostas dos/as estudantes de cada colégio, com exceção do Colégio da Região Central, onde duas alunas e dois alunos, do primeiro ano, bem como duas alunas, do segundo ano, em suas respostas, expressaram o significado do termo, ou seja, afirmaram que ser homem ou ser mulher trata-se de uma identificação da pessoa com aquele gênero. Portanto, não dependendo do biológico, tal como se verifica em muitos setores da sociedade atual. Sobre a questão, destaca-se, ainda, que se esperava uma diferenciação entre as respostas das/os alunas/os que se consideram LGBT, das/os que se consideram heterossexuais, porém, não houve uma diferenciação expressiva.

As/os adolescentes citaram diversas características, que, para o processo expositivo, foram divididas em quatro categorias: as que fazem referência às questões biológicas e corporais de algum modo<sup>93</sup>; as que são adjetivos; as que

---

<sup>92</sup> “20 - Na sua opinião, quais são as características que definem homem e mulher? (Escreva três características de cada)” (Questionário, p. 248).

<sup>93</sup> Foi utilizada a palavra referência, pois nem todos são somente questões biológicas, mas sim, a relação disso com os papéis sociais, por exemplo, mãe, que foi citado pelos adolescentes.

fazem referência a atividades e trabalho; as características relacionadas à aparência, roupas e acessórios; e outras que não se encaixam em nenhuma das categorias acima. Desse modo, não foram tabeladas, visto que foram citadas por apenas por um/a aluno/a.

Na primeira categoria, expresso na tabela 1, ou seja, características que fazem referência às questões biológicas e ao corpo, o mais citado foram os órgãos genitais, sendo que 17,24% do total das/os adolescentes afirmaram que a mulher é definida pelos órgãos genitais e 16,55% como uma característica que define o homem. Outras características citadas referentes às mulheres foram: seios (7,58%), voz fina ou o modo de falar (4,14%), corpo (3,45%), gravidez (3,45%), ser mãe (2,76%), bunda (2%), menstruação ou TPM<sup>94</sup> (2%), fisionomia meiga e delicada (1,38%), cromossomo XX (1,38%), tem útero (0,69%), instabilidade hormonal (0,69%) e sorriso (0,69%). As características citadas que definem os homens foram: força ou forte (11%), barba (8,27%), voz grossa ou modo de falar (6,2%), músculos (4,83%), corpo (2,76%), macho alpha (2%), cromossomo XY (1,38%), não engravida (1,38%), estatura (1,38%), não tem TPM (0,69%), não tem útero (0,69%), estabilidade hormonal, porém excessiva (0,69%), pai (0,69%), entroncado (0,69%), ombros largos (0,69%), gogó (0,69%) e sorriso (0,69%).

---

<sup>94</sup> Expressão comumente utilizada para definir tensão pré-menstrual.

**Tabela 1 – Características que definem homem e mulher: referência a questões biológicas**

<b>Características Mulheres</b>	<b>Alunas</b>	<b>Alunos</b>	<b>Total %</b>	<b>Características Homem</b>	<b>Alunas</b>	<b>Alunos</b>	<b>Total %</b>
<b>Órgãos genitais</b>	18	7	17,24%	<b>Órgãos genitais</b>	17	7	16,55%
<b>Seios</b>	7	4	7,58%	<b>Força/Forte</b>	9	7	11%
<b>Voz fina/ modo de falar</b>	2	4	4,14%	<b>Barba</b>	11	1	8,27%
<b>Corpo</b>	5	-	3,45%	<b>Voz grossa/ modo de falar</b>	4	5	6,20%
<b>Gravidez</b>	2	3	3,45%	<b>Músculos</b>	5	2	4,83%
<b>Mãe</b>	3	1	2,76%	<b>Corpo</b>	4	-	2,76%
<b>Bunda</b>	2	1	2%	<b>Machão/ Macho alpha</b>	1	2	2%
<b>Menstruação/T PM</b>	2	1	2%	<b>Cromossomo XY</b>	1	1	1,38%
<b>Forte</b>	2	1	2%	<b>Não engravida</b>	-	2	1,38%
<b>Cromossomo XX</b>	1	1	1,38%	<b>Estatura</b>	2	-	1,38%
<b>Fisionomia meiga e delicada</b>	1	1	1,38%	-	-	-	-

Nota: o número de alunos e alunas está na quantidade que colocaram tal característica, e a porcentagem foi feita do total de alunas/os.

No caso, destaca-se que os/as alunos/as citaram 71 vezes<sup>95</sup> as características biológicas referente as mulheres. No que se refere aos homens, o número referente a características biológicas citadas foi um pouco maior, ou seja, nas respostas foram citadas 87 vezes. De acordo com Bourdieu (2018), a diferença anatômica entre os órgãos sexuais e entre os corpos biológicos é considerada como uma justificativa natural para a construção cultural e social da diferença de gênero; assim, por ser uma justificativa natural, entende-se como inquestionável, sendo, inclusive, as características mais citadas pelas/os adolescentes.

Dado o fato de que é o princípio de visão social que constrói a diferença anatômica, e que é esta diferença socialmente construída que se torna o fundamento e a caução aparentemente natural da visão social que alicerça caímos em uma relação circular que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob forma de esquemas

<sup>95</sup> É necessário ressaltar que mais de um/a mesmo/a adolescente pode ter colocado mais de uma característica referente a questões biológicas ou à outra categoria.

cognitivos que, organizados segundo essas divisões, ordenam a percepção das divisões objetivas (BOURDIEU, 2018, p. 25).

Logo, Bourdieu (2018) ressalta que até mesmo a natureza biológica é, na verdade, uma construção social que foi naturalizada. Características relacionadas, principalmente, ao físico masculino, à força, aos músculos, são atributos utilizados por séculos, inclusive, para justificar a dominação masculina sobre a mulher, assim como o fato de as mulheres serem definidas reprodutoras, ou pelos seios e bunda, atributos que são até hoje sexualizados.

Na segunda categoria, foram englobados os adjetivos, expressos na tabela 2, como as características que foram atribuídas às mulheres: delicada (7,58%), sensível, sentimental ou emocional (6,89%), amorosa (4,14%), inteligente ou sábia (4,14%), maturidade (4,14%), cuidadora (3,45%), frágil (3,45%), guerreira ou batalhadora (3,45%), caráter (2,76%), estressada (2,76%), meiga (2%), bipolar (2%), calma (1,38%), ciumenta (1,38%), brava ou nervosa (1,38%) e determinada (1,38%). As que correspondem cada uma a 0,69%, ou seja, que somente um/a adolescente citou, foram: menos corajosa; educada; honesta; descontrolada; sincera; amigável; atenciosa; doce; companheira; organizada; perfeccionista; legal; corajosa; independente; leal; engraçada; interesseira. As características atribuídas aos homens foram: grosso ou rude (4,83%), caráter (4,14%), honesto (3,45%), protetor (2%), irresponsável (2%), organizado (2%), chato (2%), ilude (1,38%), bruto (1,38%), agressivos (1,38%), atencioso (1,38%), calmo, (1,38%), fiel (1,38%), gentil (1,38%), inteligente (1,38%). As características que 0,69% das/os alunas/os atribuíram aos homens são: mais insensível; arrogante; mais corajoso; menos inteligente; controlador; escroto; canalha; lerdo; chato; preguiçoso; folgado; preocupado; líder; companheiro; teimoso; relaxado; burro; egoísta; autoritário; obsessivo; esforçado; explosivo; punidor; lindo; ajeitado; bom “apesar de ser raro”; orgulhoso; responsável; educado; paciente; humilde; criativo.

Tabela 2 – Características que definem homem e mulher: adjetivos

Características Mulheres	Alunas	Alunos	Total %	Características Homem	Alunas	Alunos	Total %
<b>Delicada</b>	8	3	7,58%	<b>Grosso/ Rude</b>	5	2	4,83%
<b>Sensível/ sentimental/ emocional</b>	5	5	6,90%	<b>Caráter</b>	5	1	4,14%
<b>Responsável/ Maturidade</b>	5	1	4,14%	<b>Honesto</b>	3	2	3,45%
<b>Inteligente/ Sabia</b>	1	5	4,14%	<b>Irresponsável</b>	3		2,00%
<b>Carinhosa/ Amorosa</b>	3	3	4,14%	<b>Tongo/ Idiota/ Chato</b>	1	2	2,00%
<b>Cuidadosa/ Cuidadora</b>	1	4	3,45%	<b>Organizado</b>	-	3	2,00%
<b>Frágil</b>	3	2	3,45%	<b>Protetor</b>	-	3	2%
<b>Guerreira/ Batalhadora</b>	3	2	3,45%	<b>Ilude</b>	2		1,38%
<b>Caráter</b>	3	1	3%	<b>Bruto</b>	-	2	1,38%
<b>Estressada</b>	2	2	3%	<b>Gentil</b>	-	2	1,38%
<b>Meiga</b>	2	1	2%	<b>Inteligente</b>	-	2	1,38%
<b>Bipolar</b>	1	2	2%	<b>Controlador/ Obsessivo</b>	2		1,38%
<b>Calma</b>	1	1	1%	<b>Preguiçoso/ folgado</b>	1	1	1,38%
<b>Ciumenta</b>	1	1	1%	<b>Agressivos</b>	1	1	1,38%
<b>Brava/ Nervosa</b>	1	1	1%	<b>Atencioso</b>	2		1,38%
<b>Determinada</b>	1	1	1%	<b>Calmo</b>	1	1	1,38%
<b>-</b>	-	-	-	<b>Fiel</b>	-	2	1,38%

Em relação aos adjetivos, que são tidos como estereótipos femininos, como meiga, delicada, sensível, frágil, atenciosa ou até mesmo de ser calma, educada, ou descontrolada, interesseira, foram 61 vezes. Os tidos masculinos, considerados estereótipos, como mais insensível, irresponsável, grosso, protetor, ilude, bruto, controlador, preguiçoso, agressivo, mais corajoso, explosivo, foram em média 31 vezes. Sobre isso, destaca-se que tais características são atribuídas às mulheres há alguns séculos, principalmente, pela Igreja Católica, como foi ressaltado nos capítulos anteriores; assim, características como que a mulher é o coração e o homem a razão, no séc XIX, de acordo com Priore (2004), foram muito evidenciadas. Além do mais, a ideia de a mulher ter que ser meiga, carinhosa, em contraposição ao estereótipo da mulher ser fútil, vaidosa e frágil.

Assim, as características de cada gênero se contrapõem, de modo que “os homens devem distanciar-se ao máximo dos atributos ‘femininos’ para afirmar sua masculinidade - [...] as emoções proibidas de um lado serão necessariamente atribuídas ao outro” (CASTAÑEDA, p. 137). Aos meninos, é permitida a expressão da raiva e do ódio, por meio agressivo e físico, inclusive, várias/os adolescentes citaram a agressividade como uma característica que define ser homem. No que se refere à mulher, Saffioti (1987, p. 37) explica que a ela “impõe-se a necessidade de inibir toda e qualquer tendência agressiva, pois deve ser dócil, cordata, passiva”; além disso, no ambiente familiar, à mulher cabe a responsabilidade e, ao homem, a autoridade, pois a autoridade cabe àquele que não educa. Já às mulheres, por mais que sintam raiva e ódio, não lhes é permitido expressar, muito menos de forma agressiva. Nesse aspecto, são caracterizadas, pejorativamente, como bipolares ou nervosas. Nesse sentido, com base em Bourdieu (2018), é possível afirmar que as construções de gênero são baseadas em oposições. Dessa maneira, os homens e mulheres, desde crianças, aprendem a ignorar e reprimir certos sentimentos, bem como a expressar outros, conforme a tradição social e/ou papel que a sociedade atribui para cada gênero: forte e frágil, rude e meiga, etc.

Na terceira categoria (tabela 3), foram compiladas as características relacionadas ao trabalho e atividades. As características voltadas às mulheres foram: dona de casa (6,2%), trabalhadora (4,83%), dona de casa ou não (1,38%), multifuncional ou multitarefas (1,38%), têm mais facilidade com as coisas (0,69%), cuidar do lar e filhos (0,69%), tarefas leves (0,69%), ganha menos (0,69%), mais chances no mercado de trabalho (0,69%). As características relacionadas aos homens foram: trabalhador (10,35%), jogar futebol (1,38%), tarefas pesadas (0,69%). Em relação às atividades e trabalho, é interessante ressaltar que 10,35% das/os adolescentes colocaram como característica masculina ser trabalhador; somente 4,83% apresentaram o mesmo para as mulheres, sendo mais citado o fato de a mulher ser dona de casa (6,20%). Assim, mesmo com o aumento da força de trabalho remunerado feminino, isso não afeta a divisão do trabalho doméstico, visto que ainda é de responsabilidade da mulher e tido como uma das suas características (BOURDIEU, 2018). Logo, como cabe à mulher o trabalho externo e doméstico, acrescentado pelo cuidado para com filhos e doentes, naturalizou-se o fato dela realizar diversas funções, como citado por alguns adolescentes.

**Tabela 3 – Características que definem homem e mulher: trabalho/ atividades**

<b>Características Mulheres</b>	<b>Alunas</b>	<b>Alunos</b>	<b>Total %</b>	<b>Características Homem</b>	<b>Alunas</b>	<b>Alunos</b>	<b>Total %</b>
<b>Dona de casa</b>	5	4	6,20%	<b>Trabalhador</b>	6	9	10,35%
<b>Trabalhadora</b>	3	4	4,83%	<b>Jogar futebol</b>	1	1	1,38%
<b>Dona de casa ou não</b>	2	-	1,38%	-	-	-	-
<b>Multifuncional/ multi-tarefas</b>	1	1	1,38%	-	-	-	-

A quarta categoria é relacionada à aparência, roupas e acessórios, que se encontra na tabela 4. O que foi apontado como sendo características de mulheres são: cabelos longos (11%), vaidosa ou se cuida mais (4,83%), jeito de se vestir (4,14%), cosméticos/maquiagem (4,14%), vestidos (2%), bonita/beleza (2%), salto alto (1,38%), aparência (1,38%), brinco (0,69%), unha pintada (0,69%). Já as relacionadas aos homens: cabelo curto (7,58%), cabelo (3,45%), jeito de vestir (2,76%), aparência (1,38%), boné (1,38%), não se cuidam tanto/ descuidado (1,38%), orelha suja (0,69%), terno (0,69%), shorts (0,69%), estilo (0,69%).

**Tabela 4 – Características que definem homem e mulher: aparência, roupas e acessórios**

<b>Características Mulheres</b>	<b>Alunas</b>	<b>Alunos</b>	<b>Total %</b>	<b>Características Homem</b>	<b>Alunas</b>	<b>Alunos</b>	<b>Total %</b>
<b>Cabelos longos</b>	15	1	11%	<b>Cabelo curto</b>	8	3	7,58%
<b>Cabelo</b>	3	4	4,83%	<b>Cabelo</b>	4	1	3,45%
<b>Vaidosa/ se cuida mais</b>	4	3	4,83%	<b>Jeito de vestir</b>	2	2	2,76%
<b>Jeito de vestir</b>	2	4	4,14%	<b>Não se cuidam tanto/ Descuidado</b>	1	1	1,38%
<b>Cosméticos/ maquiagem</b>	6	-	4,14%	<b>Aparência</b>	2	-	1,38%
<b>Vestidos</b>	3	-	2%	<b>Boné</b>	2	-	1,38%
<b>Bonita/ beleza</b>	1	2	2%	-	-	-	-
<b>Salto alto</b>	2	-	1,38%	-	-	-	-
<b>Aparência</b>	1	1	1,38%	-	-	-	-

Em relação às características de gênero, baseadas na aparência, afirma-se que a mulher teve mais características com base em estereótipos, visto que 54

vezes foram citados, enquanto os homens foram assim caracterizados apenas 26 vezes, nem sempre sendo relacionados à beleza. No caso, destaca-se que, entre os/as jovens, a beleza ainda é uma característica cobrada da mulher. Sobre, com base em Silva, Silva Filho e Souza (2016), é possível afirmar que os/as participantes da pesquisa reproduzem uma ideia de beleza feminina que é extremamente reforçada pela sociedade, atualmente, principalmente, pelos meios midiáticos, sendo que o padrão de beleza é a mulher estar sempre arrumada, maquiada, com o corpo magro ou definido por academia. Elas têm que sempre estar bonitas, segundo os padrões de beleza, para os homens; já esses podem ter uma aparência neutra (BOURDIEU, 2018). Assim, a beleza e estética feminina são cobradas pela sociedade, porém, como a maioria não atende aos quesitos estipulados, algumas mulheres têm adoecido ou se mostram com a autoestima baixa e/ou descontentes com sua aparência. Nesse aspecto, ressalta-se que o Brasil é o segundo país a realizar mais cirurgias plásticas, sendo que 86,4% das cirurgias do mundo são realizadas por mulheres – principalmente implante de silicone e lipoaspiração (ISAPS [INTERNATIONAL SOCIETY OF AESTHETIC PLASTIC SURGERY], 2018).

As características apontadas pelos/as adolescentes, que não se encaixavam nas categorias descritas acima, foram reunidas como “outras”, expostas na tabela 5. As relacionadas às mulheres são: quando a pessoa se identifica como mulher (4,14%), gasta muito (2,76%), agir como tal/jeito de ser (2%), pensa mais nas coisas/pensa mais antes de fazer (2%), personalidade (2%), sem coração (2%), coração bom/ com coração (1,38%), mais mente aberta/menos mente dura (1,38%). As que correspondem a somente um/a aluno/a, ou seja, 0,69% que definem as mulheres são: sofre, pois o homem acha que pode tudo; às vezes chata; casada/solteira; necessidades; vida; estilo; forma de ver o mundo; objeto sexual; respeita os direitos do sexo oposto; exerce raciocínio; comportamento; ego inflado; come muito; ser uma pessoa boa; não desrespeita ninguém; atitudes; sempre ajuda o próximo.

As características relacionadas aos homens foram: quando a pessoa se identifica como homem (4,14%), machista (3,45%), jeito de andar (2,76%), com coração (2%), homofóbico (2%), não pensa muito para agir/age cabeça quente (2%), sem coração (1,38%), postura (1,38%), comportamento (1,38%), personalidade (1,38%). Outras características, que somente um/a aluno/a citou: não gasta muito; dono da razão; cabeça fechada; mal amado; chulé; menos mente dura; normalmente tem a opinião final; depende das mulheres; gosta de se sentir superior; fraqueza;

fechado para opções; não come muito; ainda restam homens bons como as mulheres; forma de ver o mundo; sem noção das coisas; não se cuida tanto; tem família e filhos; solteiro; consumidor; alguns são bons maridos; não ter falta de respeito com ninguém; ser uma pessoa boa.

**Tabela 5 – Características que definem homem e mulher: outros**

<b>Características Mulheres</b>	<b>Alunas</b>	<b>Alunos</b>	<b>Total %</b>	<b>Características Homem</b>	<b>Alunas</b>	<b>Alunos</b>	<b>Total %</b>
<b>Quando a pessoa se identifica como mulher*</b>	4	2	4,14%	<b>Quando a pessoa se identifica como homem</b>	4	2	4,14%
<b>Gasta muito*</b>	2	2	3%	<b>Machista</b>	5		3,45%
<b>Agir como tal/ jeito de ser</b>		3	2%	<b>Jeito de andar</b>	3	1	2,76%
<b>Personalidade</b>	1	2	2%	<b>Com coração</b>	-	3	2%
<b>Sem coração</b>	-	3	2%	<b>Não pensa muito para agir/ age cabeça quente</b>	2	1	2%
<b>Coração bom/ com coração</b>	1	1	1%	<b>Homofóbico</b>	2	1	2%
<b>Postura*</b>	1	1	1%	<b>Sem coração</b>	2	-	1,38%
<b>Jeito de andar*</b>	1	1	1%	<b>Postura</b>	2	-	1,38%
<b>Pensa mais nas coisas e antes de fazer</b>	1	1	1%	<b>Personalidade</b>	1	1	1,38%
<b>Mais mente aberta/ menos mente dura</b>	-	2	1,38%	<b>Agir como tal/ forma de agir</b>	-	2	1,38%
<b>-</b>	-	-	-	<b>Comportamento</b>	-	2	1,38%

Entre as características, reunidas na categoria outros, verifica-se que algumas foram apontadas tanto para as mulheres como para os homens, como é o caso de possuir “coração”, ter ou não um “coração bom”. Outro ponto a ser mencionado diz respeito ao raciocínio, o qual também foi atribuído aos dois gêneros. Historicamente, esse fator já foi uma característica atribuída ao gênero masculino, lhe permitindo assumir o comando da família e da sociedade. Entretanto, também já foi utilizado para justificar a agressão e o assassinato de mulheres (como feminicídio, abuso sexual, assédio, etc.). No caso, é tido como impulsivo e descontrolado, levado pelas emoções do momento, mas como o homem é levado tão facilmente pelas emoções,

sendo que são mais racionais? Logo, percebe-se que as características comportamentais atribuídas ao gênero feminino e/ou masculino são carregadas de pontos de vistas relacionados aos papéis esperados por cada gênero, na obediência/comando da família e da sociedade. Assim, o homem pode ser descontrolado, agressivo e rude, mas, justifica-se, visto que está na sua tarefa de comandante.

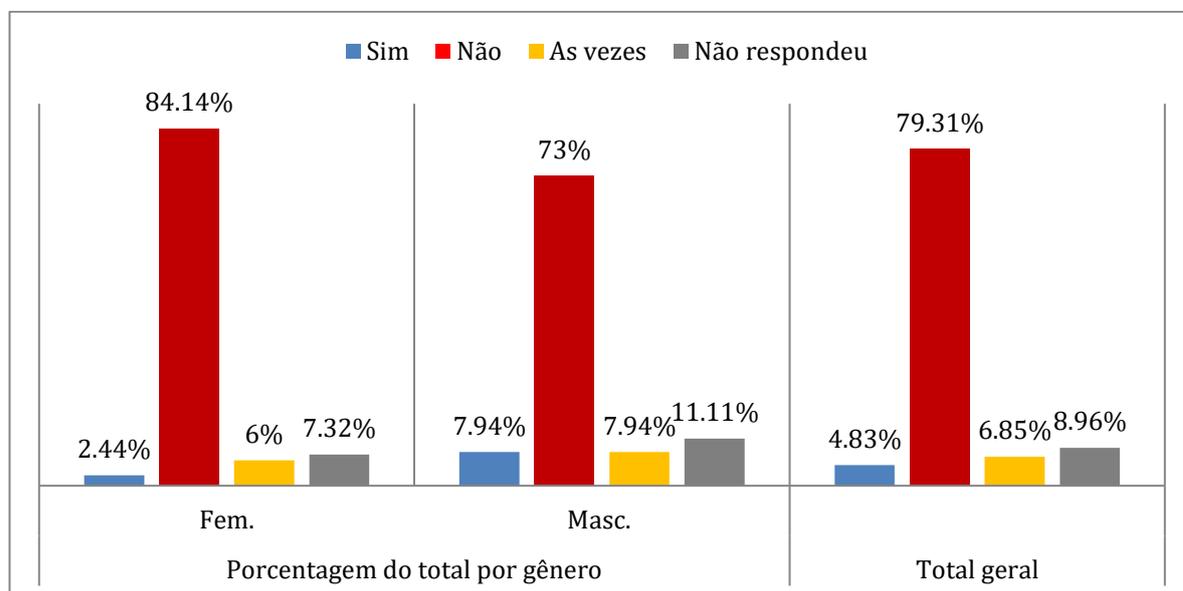
De modo geral, Bourdieu (2018) salienta o adestramento dos corpos, para se enquadrarem à feminilidade e à masculinidade a fim de manter as relações hierárquicas de gênero. Isso porque, na lógica binária, um é oposto do outro, assim, para romper com as relações de dominação e submissão, também é necessário desconstruir as características naturalizadas e reforçadas por séculos, para a desigualdade de gênero e a cultura machista. Saffioti (1987) também ressalta que esses estereótipos são utilizados para moldar a todas/os e, de acordo com Crochik (1996), os estereótipos seriam uma série de representações culturais atribuídas a um objeto, logo: “os papéis sociais têm sido valorizados em função da sua importância para a manutenção da ordem social” (p. 50).

Nas respostas dos/as adolescentes, também se percebem outras contradições, pois, ao mesmo tempo em que são cobrados da mulher diversos padrões de beleza, ela é julgada por gastar muito para tentar mantê-lo, lembrando ainda que ela é responsabilizada pelo cuidado com a casa e a família. Nesse sentido, as compras relacionadas ao lar e familiares sempre ficam sob a sua responsabilidade, o que aumenta seu gasto, mas é atribuído como se fosse seu.

Entre as características, ainda se grifam as que fazem menção à mulher ser objeto sexual, os homens serem normalmente machistas e também homofóbicos. Apesar de não ser maioria, revela-se a necessidade de discutir a questão dos direitos humanos de igualdade e liberdade. Porém, pelo conjunto das características apontadas, todas elas evidenciam uma falta de entendimento entre os/as jovens sobre a questão de gênero. Nesse sentido, argumenta-se que, na definição sobre gênero, apenas 4,14% das/os alunas/os colocaram que mulher/homem é quando a pessoa se identifica como sendo pertencente a tal gênero. Isso apresenta um percentual bem baixo, ainda mais preocupante, quando se verifica que se localiza em apenas um colégio, no caso, o da Região Central.

Quando perguntado aos/as adolescentes se homens e mulheres são tratados da mesma forma na sociedade<sup>96</sup>, a maioria (79,31%) disse que homens e mulheres não são tratados da mesma forma; somente 4,83% responderam que são tratados da mesma forma e 6,85% que às vezes são tratados da mesma forma. As/os alunas/os que não responderam a essa questão foram 8,96%. Observa-se também que, quando analisado o total de cada gênero, mais meninas do que meninos percebem o tratamento diferenciado entre homens e mulheres (84,14% das meninas colocaram que ambos os gêneros não são tratados da mesma forma e 73% dos meninos). Os meninos também foram os que mais evidenciaram que os gêneros são tratados da mesma forma (7,94% dos meninos e 2,44% das meninas). As/os que colocaram que às vezes são tratados da mesma forma constituem uma porcentagem parecida, dos meninos (7,94%) e meninas (6%). Portanto, de modo geral, a grande maioria percebe que existem tratamentos diferenciados para homens e mulheres, como expresso no Gráfico 19.

**Gráfico 19 – Homens e mulheres são tratados da mesma forma na sociedade?**



As alunas (84,14%) que justificaram o porquê de o tratamento ser diferenciado responderam de modo geral sobre a desigualdade, diferenças no

<sup>96</sup> “21. Na sua opinião, homens e mulheres são tratados da mesma forma na sociedade? Explique o porquê você acha que sim ou que não” (Questionário, p. 248).

trabalho, no salário, o machismo que as mulheres passam no cotidiano e a violência que sofrem. Dentre as respostas<sup>97</sup>:

Porque sempre há alguma discriminação nos locais de trabalho, sempre haverá alguém que ache que homem faz algumas coisas melhores que mulheres (Norte, 1º ano). Porque quase em todas as funções no mercado de trabalho os homens são melhores remuneradas, além de que tudo que um homem faz é sinal de virilidade enquanto que a mulher é vista como vulgar (Norte, 1º ano). Porque homem se acha superior às mulheres e os homens acham que lugar de mulher é em casa fazendo serviço e fazendo comida e homem é na rua e no trabalho (Norte, 1º ano). Pois as mulheres ainda são deixadas de lado, pois são 'mulheres', 'sensíveis' (Norte, 2º ano). Homens têm mais oportunidades e chances de aumentar o salário do que mulheres (Central, 1º ano). Homens são privilegiados, nos trabalhos ganham mais porque são considerados "mais fortes", na vida sexual, o homem é respeitado por fazer o que quiser já a mulher é julgada como 'puta' se tiver as mesmas atitudes. As mulheres são julgadas pelas roupas e não tem direito de decidirem pelo próprio corpo e pela própria vida (Central, 1º ano). Se não haveria tanta violência doméstica, feminicídio, entre tantas outras coisas que as mulheres sofrem diariamente (Central, 1º ano). A sociedade ainda é muito machista, o homem é sempre superior a mulher, podemos ver isso principalmente quando sentimos medo de andar na rua com determinada roupa ou o simples medo ou cansaço de ficar escutando coisas ridículas (Central, 2º ano). Por conta da longa história cultural o homem foi sempre dado como gênero superior, e muitas vezes essa cultura opressora prevalece, com costumes e ações que rebaixam a mulher (Central, 2º ano). Nossa sociedade é machista e trata muito mal o sexo feminino, muitos direitos não temos iguais aos homens, lutamos há muito tempo e ainda temos que lutar para ter o mínimo de igualdade (Oeste, 2º ano). Pois muitas mulheres exercem o mesmo cargo na sociedade e ganham menos por isso, apenas por serem mulheres (Sul, 1º ano). Pois as mulheres trabalham com a mesma função do homem e ganham menos, lugares que são desvalorizados por serem mulheres, e os homens podem andar sem camisa e mulheres não (Sul, 1º ano). Na maioria das vezes os homens querem serem superiores que as mulheres e acham que pode mandar (Sul, 1º ano). Pois hoje em dia por incrível que pareça ainda às mulheres são discriminadas, agredidas, desrespeitadas (Sul, 2º ano).

Já os meninos (73%) que descreveram o porquê consideram que homens e mulheres são tratados de modos diferentes na sociedade; descreveram o fato dos homens terem mais privilégios, das desigualdades existentes no trabalho, do preconceito que as mulheres sofrem em decorrência do machismo:

---

<sup>97</sup> Não foram colocadas todas as respostas descritivas, em decorrência de algumas serem muito parecidas.

Na minha opinião os homens têm mais vantagens (Norte, 1º ano). Porque acham que mulher são para ficar em casa cuidando (Norte, 1º ano). Algumas pessoas acham que os homens são mais superiores que as mulheres, mas alguns não e esses homens alguns chamam de Gay (Norte, 1º ano). Porque tem lugares homens são tratados de maneira preconceituosa e vice-versa (Central, 1º ano). Normalmente pessoas do gênero masculino tem um benefício infelizmente (Central, 1º ano). Porque os próprios sexos, oprimem e defendem seus iguais (Central, 2º ano). Pois algumas mulheres exercem o mesmo cargo ou às vezes até superior do que o homem e recebe menos (Central, 2º ano). Na maioria das vezes as mulheres são desvalorizadas (Oeste, 1º ano). São mal faladas nas músicas de funk (Oeste, 1º ano). Pois ainda somos tratados de modos diferenciados em empregos, nas ruas, etc. (Oeste, 1º ano). Porque as mulheres é taxada como dona de casa, que não consegue fazer o que os homens fazem (Oeste, 2º ano). Porque o machismo é extremo em algumas partes da sociedade (Norte, 1º ano). Pois ainda há muita diferença salarial, para umas pessoas, lugar de mulher é em casa, trabalhando para servir seu marido entre outras coisas (Norte, 1º ano). Porque os homens possuem mais 'privilégios' e sempre serão tratados com superioridade só pela mulher ser considerada um 'sexo frágil' (Norte, 1º ano). Porque as mulheres muitas das vezes são julgadas por usar roupas curtas, ficar com muitos homens, muitos homens não aceitam ser chefiados por uma mulher em muitas empresas (Norte, 1º ano). Por mais que a desigualdade esteja diminuindo gradativamente, ela ainda preocupa. Pelo fato de no passado as mulheres serem tratadas como inferiores, e com o passar do tempo algumas pessoas não 'abandonarem' esse pensamento, a desigualdade entre gêneros ainda se torna existente (Norte, 2º ano). Porque eles a desrespeitam muito desde criança. Nós somos criados na forma que mulher é delicada e homem tem que ser macho e o chefe da família. Hoje isso está mudando, mas elas continuam sempre dependendo do homem (Norte, 2º ano). Pois a nossa geração herdou das gerações passadas uma cultura machista (Norte, 2º ano). Porque as mulheres ainda são consideradas inferior aos homens (Norte, 2º ano).

Dentre as respostas das/os alunas/os que percebem o tratamento diferenciado entre homens e mulheres, em algumas, é justificada a diferença em decorrência de estereótipos, relacionado a pressupostos biológicos e naturalizantes, como da mulher ser frágil e o homem forte.

Pois os homens pensam que têm mais direitos simplesmente pelo fato deles serem mais fortes e pelo fato da mulher engravidar e ser mais frágil (Fem. Central, 2º ano). Até porque não tem como, a maioria das mulheres não tem porte forte, têm TPM e engravida. Ao contrário, os homens não têm, porém em mentalidade os homens tem a mente mais fechada (Fem. Oeste, 2º ano). Porque algumas mulheres não conseguem fazer o que os homens fazem por causa

da força (Fem. Sul, 1º ano). Homem se ferra mais então tem que ganhar mais (Masc. Norte, 2º ano). Mulher aparenta ser mais frágil (Masc. Central, 1º ano). Porque a sociedade é machista e feminista (Masc. Sul, 2º ano).

Já 7,94% dos alunos e 6% das alunas responderam que às vezes existem tratamentos diferenciados, dependendo das circunstâncias, atingindo tanto homens como mulheres:

Porque às vezes os homens podem ser julgados por quererem ser cabelereiros, maquiadores, estilistas, por acharem que é trabalho de mulher. As mulheres podem ser julgadas por quererem ser engenheiras, caminhoneiras, jogadoras de futebol, por acharem que essas profissões são de homens (Fem. Norte, 1º ano). Acho que existem algumas das vezes há uma diferença e outras vezes não, dependendo das circunstâncias às vezes a mulher é mais diminuída na sociedade (Fem. Central, 2º ano). Em alguns países são respeitadas igualmente, em outros a diferença é grande (Masc. Norte, 1º ano). Depende da mentalidade de cada um, mas em geral não (Masc. Central, 2º ano). Em alguns casos, mas na maioria das vezes os homens tem mais 'poderes e preferências' que as mulheres (Masc. Leste, 2º ano).

Dos alunos, 7,94% responderam que homens e mulheres são tratados de maneiras iguais; as alunas (2,44%) evidenciaram algo no mesmo sentido. Sendo assim, argumentam que todos são iguais e a sociedade mudou:

Ao passar do tempo, essas coisas foram mudando, e todos começaram a aceitar que não tem quase diferença entre homem e mulher e que todos merecem respeito (Fem. Sul, 1º ano). Hoje as mulheres tem mais espaço se tratando de igualdade, pois a sociedade já evoluiu muito (Fem. Sul, 2º ano). Não vejo motivo para tratarem-se de forma desigual (Masc. Sul, 1º ano). Porque todo mundo é igual (Masc. Central, 2º ano).

Ao todo, percebe-se uma criticidade da maioria das/os adolescentes no que se refere ao tratamento diferenciado, à desigualdade de gênero e à cultura machista em diferentes âmbitos da vida das mulheres. Não foram encontradas diferenças significativas das respostas em relação aos colégios e nem entre os primeiros e os segundos anos. Nesse caso, acredita-se que os conhecimentos sobre tais desigualdades podem ter sido adquiridos pela vivência ou por intermédio de outros elementos formativos da sociedade.

Com objetivo de identificar os espaços e relações sociais em que as mulheres são tratadas de modo inferior aos homens, como casa (família), amigos/as, espaço

religioso, escola, mídia (Youtube, jornais, novelas, filmes), músicas, redes sociais (Facebook, Instagram, etc.), trabalho e trânsito (rua), foi solicitado que as/os adolescentes enumerassem de 0 a 5 esses espaços. Logo, 0 equivale a que, nesse ambiente, eles/as percebem igualdade entre homens e mulheres; 1 - um pouco de desigualdade; 2 - um pouco mais; até 5, que seria um ambiente onde percebem que a mulher é muito inferiorizada. Foi solicitado, também, que escrevessem um exemplo do porquê de ser tal colocação de cada espaço.

De modo geral, sobre os percentuais totais de meninos e meninas em cada espaço, no ambiente da casa e da família (ver Gráfico 20), 34% das meninas colocaram zero, ou seja, que existe igualdade; já para a maioria dos meninos, 59%, existe igualdade no ambiente de casa. Normalmente, justificaram que é porque, no espaço de casa, existe igualdade e todos se respeitam. Algumas das respostas também diziam que era zero, pois “a mãe que manda na casa” (dois alunos e uma aluna escreveram isso); outro aluno da região Leste escreveu que “a mulher é respeitada por ser mãe e esposa”. Sobre as diferenças regionais, em que mais meninas colocaram como sendo zero, ou seja, igualdade na família, foi, principalmente, na Região Leste (50%); depois, Norte (44,44%); Oeste (40%); Central (33,33%); Sul (28,5%); já mais meninos colocaram zero, em relação à família, foi na região Leste (80%), Oeste (75%), Norte (60%), Sul (54,16%) e Central (43,75%).

Os/as que colocaram um, ou seja, que as mulheres são um pouco inferiorizadas, foram 7% das meninas e 8% dos meninos, dentre as justificativas:

às vezes só a mulher faz os serviços de casa, e os homens não ajudam (fem. Norte, 1º ano); porque o pai sempre tem mais autoridade que a mãe querendo ou não (fem. Norte, 1º ano); a mulher acaba fazendo a maior parte do serviço doméstico (masc. Central, 1º ano).

Já 11% das meninas evidenciaram a inferiorização das mulheres no ambiente de casa, sendo equivalente a dois; 8% dos meninos citaram:

no fim de semana no churrasco da família enquanto os homens conversam as mulheres estão na cozinha (fem. 1º ano Norte); pessoas veem que a mulher deve ficar mais com a parte da limpeza do que [...] sustentá-la (masc. Norte, 1º ano); minha mãe ‘manda’ na minha casa (masc. Norte, 1º ano); ‘você é mulher, isso é sua obrigação’ (fem. Leste, 1º ano); a mulher é meio que obrigada a fazer

comida, limpar a casa, passar (um fem. e um masc. Sul, 1º ano); 'o homem sempre diz a última palavra' - só que não (fem. Sul, 2º ano); dependendo da casa a mulher é tratada como inferior (masc. Sul, 2º ano).

Os/as que enumeraram com três o nível de inferiorização feminina, nesse ambiente, foram 20% das meninas e 8% dos meninos:

normalmente os homens dizem que mandam na família (fem. Norte, 1º ano); mulher tem que limpar casa e homem ficar no sofá bebendo cerveja, o que é errado (fem. Central, 1º ano); em muitas casas todo o trabalho doméstico sempre sobra para as mulheres da casa (fem. Central, 1º ano); algumas pessoas na minha família são machistas e cheias de preconceitos, mas geralmente inconscientemente, devido a uma criação conservadora (fem. Central, 1º ano); muitas vezes os homens não aceitam que o serviço doméstico não é só pra mulher (fem. Central, 2º ano); pois meu pai é meio machista (fem. Leste, 2º ano); a mãe tem que chegar do trabalho e fazer comida (fem. Sul, 1º ano); às vezes com marido escroto, chega bêbado e começa a humilhar a sua esposa (masc. Sul, 1º ano); pois quando meu irmão saía quando mais novo, meu pai não ligava, já quando o assunto é eu, é diferente (fem. Central, 2º ano).

Que marcaram o número quatro foram 11% das alunas e 5% dos alunos:

homens sempre acham que manda e a mulher tem que limpar e cozinhar, etc (fem. Central, 1º ano); por mais que existam exceções, na maioria das casas o serviço doméstico é trabalho de mulher (fem. Central, 2º ano); quase sempre são elas que fazem tudo (fem. Central, 2º ano); muitas mulheres são obrigadas pelo marido a fazer o serviço de casa, por ser 'coisa de mulher' (masc. Sul, 1º ano); falam que o homem tem que sustentar a casa [...] (fem. Central, 2º ano); meu pai que manda na casa (fem. Norte, 1º ano); porque elas limpam a casa e nós homens sujamos, elas são a empregada do domicílio (masc. Sul, 2º ano).

Já os/as que colocaram que a mulher é muito inferiorizada em casa e na família, ou seja, colocaram cinco, foram 12% das alunas e 3% alunos.

muitos homens dizem que serviço de casa não é pra homem de verdade, como lavar a louça (fem. Central, 2º ano); meu irmão mais novo trata mulheres como se fossem vagabundas e descartáveis (fem. Central, 1º ano); alguns homens falam que a casa é coisa de mulher, cuidar e limpar (fem. Sul, 1º ano); mulheres fazem os serviços domésticos, quanto a maioria dos homens não fazem (fem. Sul, 1º ano); agressões em mulher pelo marido (fem. Sul, 2º ano); se

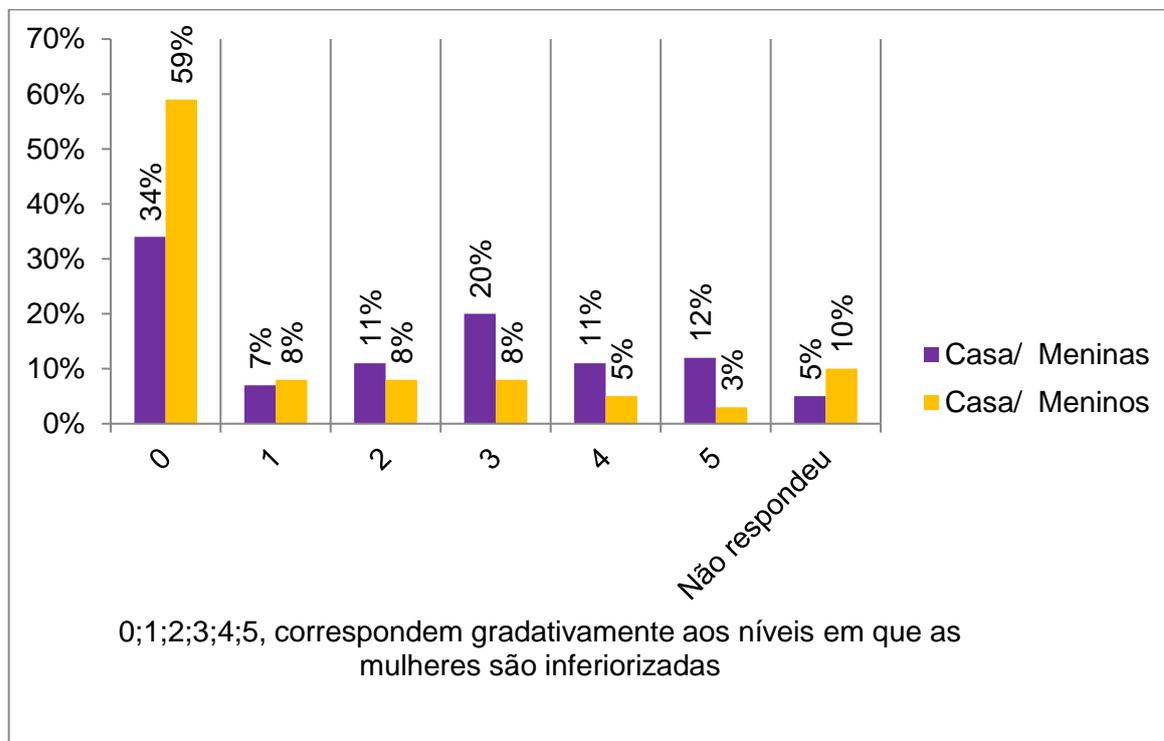
você tem um irmão você apenas faz as coisas e ele não, e se a mãe trabalha não pode dizer que está cansada (fem. Sul, 2º ano).

Os/as participantes que não responderam a alternativa sobre a casa e família foram 5% das meninas e 10% meninos. Assim, no ambiente de casa, medindo o grau de inferiorização das mulheres, para a maioria dos meninos, ambos os gêneros são tratados igualmente. Entretanto, as meninas, em sua maioria, apontaram existir algum grau de inferiorização, no caso, 61%, ao se considerar as que assinalaram de um a cinco.

De modo geral, a partir dos exemplos citados pelo/as participantes, verificou-se que os serviços domésticos continuam subordinando as mulheres. Ressalta-se, assim, que a maioria das meninas percebe que o trabalho doméstico, destinado às mulheres, é em decorrência da desigualdade; em contrapartida, tal discernimento não é apontado pelos meninos. Para a maioria deles, tal divisão é natural. Assim, somente 32% dos meninos assinalaram haver alguma inferiorização da mulher no ambiente familiar (que colocaram de 1 a 5). Algumas alunas também citaram as questões de violência doméstica e tratamento diferenciado entre elas e o irmão.

Dessa forma, compreender como são as relações familiares é extremamente importante para entender a formação das/os adolescentes, pois a família é o primeiro contato que a criança tem com as relações sociais, com os valores e cultura da sociedade. Assim, a família é uma das principais instituições na construção e manutenção dos princípios e valores da cultura machista, podendo ser também auxiliar no rompimento dessa cultura (NASCIMENTO, s/d.).

**Gráfico 20 – Casa e Família: nível de inferiorização das mulheres de acordo com a percepção e vivência dos/as adolescentes**



Em relação aos/as amigos/as (ver Gráfico 21), sendo de extrema importância para o período da adolescência, em decorrência da conexão entre os pares para o desenvolvimento das/os adolescentes, é um dos vínculos que eles/as consideram mais igualitários. Então, para os meninos, é o ambiente em que eles mais colocaram existir igualdade, 63% evidenciaram zero; já das meninas foram 41%. Os/as que colocaram zero e justificam, de modo geral, é porque os/as amigos/as se respeitam. Outras respostas foram: “na maioria levamos tudo na brincadeira” (fem. Norte, 1º ano); outra de que “todos se tratam igual com brincadeiras, assuntos etc.” (fem. Sul, 2º ano) e um aluno de que há “grupos de homens e grupos de mulheres” (Leste, 1º ano). Em relação às diferenças nas respostas das/os alunas/os em cada região, em algumas regiões, nenhum/a adolescente colocou zero; logo, não percebem igualdade, assim, em relação aos/as amigos/as, nenhuma menina da região Oeste colocou zero; outro ponto é que, nas regiões Leste e Central, há uma porcentagem pequena de alunas que colocaram zero, sendo 25%, em comparação com as outras regiões, em que se está acima de 50% nessa categoria.

Em relação aos outros graus, 7% das meninas e 10% dos meninos apresentaram que a inferiorização feminina está no grau 1, justificando que:

as vezes acontece (masc. Leste, 1º ano); sempre tem aquele amigo machista (fem. Central, 2º ano); não acho que tem muita diferença, mas as vezes acaba tendo, quando o assunto é futebol, esporte (fem. Leste, 2º ano); a inferioridade está mais nas brincadeiras, que são reflexos da educação que recebem de casa (fem. Sul, 2º ano).

Os/as que colocaram como sendo dois foram 18% meninas e 5% meninos, exemplificando que:

é pouco, mas tem desigualdade (fem. Norte 1º ano); por serem amigos acham que pode tudo (fem. Norte 2º ano); brincadeiras que desvalorizam mulheres (fem. Central 1º ano); a maioria dos homens dá em cima (duas fem. Central 2º ano); não falam a mesma coisa um para o outro (fem. Central 2º ano); algumas amigas da minha família sofrem por serem mulheres e são consideradas 'sexo frágil' (masc. Leste 2º ano); um pouco sem respeito (fem. Sul 1º ano); desvaloriza opinião (fem. Sul 2º ano).

Aqueles/as que evidenciaram como sendo grau três de inferiorização feminina, nos círculos de amigos/as, foram 15% meninas e 3% meninos, descrevendo que:

amigos meninos às vezes fazem 'piadinhas' ofensivas que soam machistas (fem. Central, 1º ano); palavras inadequadas (fem. Norte, 1º ano); há o fato de homens terem determinadas atitudes e serem julgados de forma completamente diferente de mulheres com a mesma atitude (fem. Central, 2º ano); alguns amigos acabam tendo preconceito em relação aos amigos gays (fem. Leste, 2º ano) quando têm que fazer comida é sempre a mulher (masc. Oeste, 1º ano); pela forma de se tratar (fem. Oeste, 2º ano).

Os/as que colocaram quatro foram somente 4% meninas e 3% meninos: “os meninos se prevalecem por as mulheres não conseguirem se defender” (fem. Central, 2º ano); “acha que nós somos só passatempo deles” (fem. Central, 1º ano); “porque eles pensam só em pegar, comer e transar” (masc. Sul, 2º ano)”. Já cinco, isto é, que tem muita desigualdade entre os gêneros com os/as amigos/as, foram 6% meninas e 5% meninos:

entre amigos, a mulher é sempre vista com maus olhos, pois por ela ser gentil, acha que está dando em cima (masc. Sul, 1º ano); há amigos que tratam como se elas só servissem para satisfazer eles (fem. Central, 1º ano); os meninos se acham melhores que as meninas (fem. Central, 1º ano); muito aproveitador, sem respeito (masc. Norte, 1º ano).

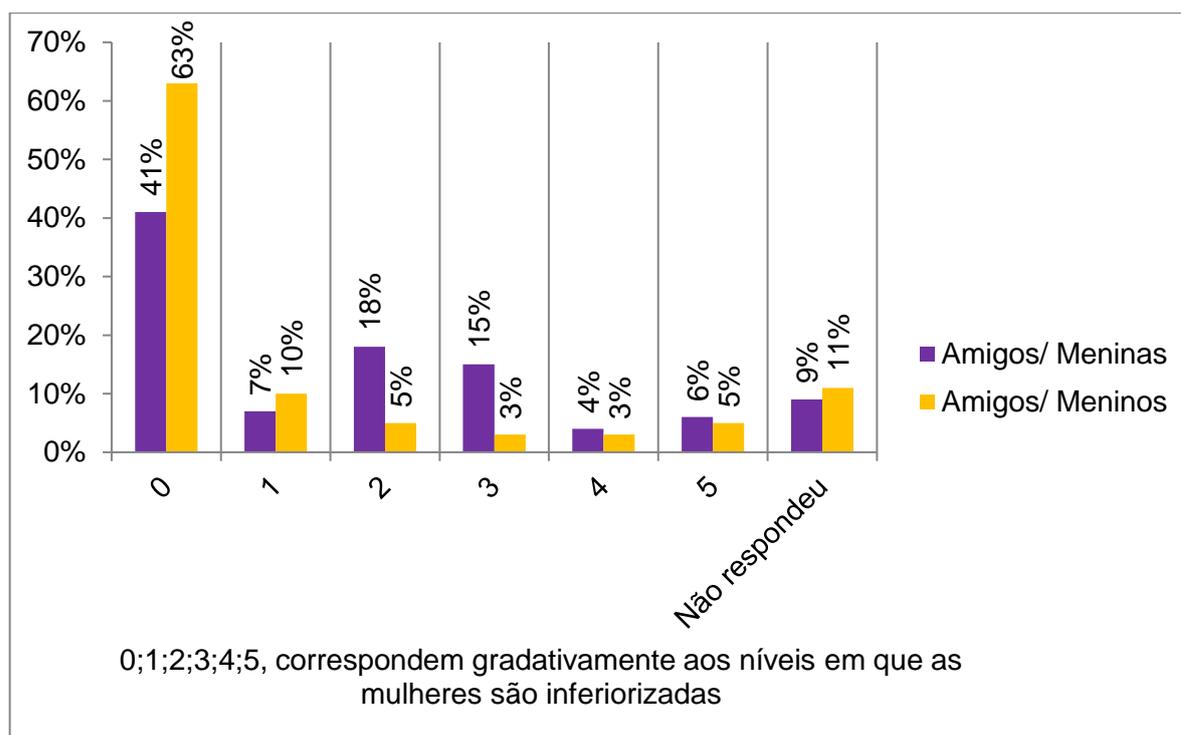
Os/as que não responderam foram 9% de meninas e 11% de meninos. Entretanto, de modo geral, nesse tópico, quando somadas as meninas que colocaram de um a cinco, ainda equivalem a 50%; os meninos foram 26%. Assim, a maioria das adolescentes, principalmente as que justificaram as respostas de 1 a 3, enfatizaram a questão de serem feitas brincadeiras com as meninas que, por vezes, são machistas. A naturalização da cultura machista, assim como de outros estereótipos e preconceitos, como racismo e homofobia, ocasiona a utilização, de modo corriqueiro e cotidiano, de “meras” brincadeiras, em que, por vezes, ambas as pessoas envolvidas não percebem, ou ignoram, tamanha a naturalização e enraizamento de tais desigualdades, ideológica e materialmente.

Já as/os alunos/as que responderam de 4 a 5, pontuaram a questão de as mulheres serem tratadas enquanto objeto sexual, como um menino citou, visto que os garotos só pensam em “pegar, comer e transar”. Saffioti (1987, p. 18) enfatiza que, na sociedade patriarcal, o que importa é o desejo do homem, bastando somente que a mulher “consinta em ser usada enquanto objeto”; contudo, em casos extremos do uso de poder, a mulher não tem nem o direito de escolha, como pode ser observado, nos dados expostos em outros capítulos, sobre o enorme índice de estupro. Outro ponto, que foi enfatizado nos outros capítulos e que a autora também ressalta, é que, ao homem, são permitidas a sexualidade e virilidade; já as mulheres, mesmo que atualmente tenham um pouco mais de liberdade sexual, ainda possuem diferenças nos tratamentos e em como a sociedade permite essa liberdade sexual. Os homens têm a possibilidade de permissão, até sendo visto como algo positivo, de se relacionar com várias mulheres, ao mesmo tempo; em contrapartida, as mulheres que apresentam as mesmas atitudes são vistas de um modo pejorativo. Assim, quando, em relações sexuais, precoces ou não, a mulher engravida, não somente a responsabilidade da criança fica para ela, como também a culpa por ter engravidado, já que não se cuidou (REIS e SANTOS, 2011).

De modo geral, a relação com as/os amigas/os é extremamente importante para o desenvolvimento desse período, como já ressaltado no segundo capítulo, pois elas/es vão se apropriar dos valores e ideias, podendo essa relação ser positiva ou negativa, de acordo com os critérios sociais, indo de acordo ou não com o que é estabelecido socialmente (LEAL e SOUZA, 2014). Enfatiza-se, aqui, que esses vínculos sociais podem auxiliar tanto as/os adolescentes a serem mais críticos/as,

no que tange ao que está estabelecido socialmente - no caso a cultura machista -, como podem reforçar tais desigualdades.

**Gráfico 21 – Amigos/as: nível de inferiorização das mulheres de acordo com a percepção e vivência dos/as adolescentes**



O espaço religioso (ver Gráfico 22) é o ambiente em que as meninas mais colocaram que existe igualdade: 44% das meninas evidenciaram como zero, ou seja, que a mulher não é inferiorizada, e 56% dos meninos colocaram o mesmo. A maioria se remeteu ao fato de que todos são tratados e participam de modo igual; outros citaram: “na minha religião não tem isso” (masc. Norte, 1º ano); “mulheres e homens participam de maneira igual” (fem. Central, 1º ano); “minha religião, a cristã, iguala os sexos para todas as formas” (fem. Sul, 2º ano); “acho um dos espaços de mais igualdade (fem. Central, 2º ano)”. Em relação à religião, na região Oeste, nenhuma menina apresentou como percebem igualdade nesse espaço; na região Central, as meninas que disseram perceber igualdade foram 27,62%; depois, norte, com 38,88%; nas outras, mais de 50%; a região Oeste é a única que tem um número pequeno de meninos que apresentaram a existência de igualdade nesse espaço (25%). Nos outros espaços, não há diferenças significativas.

Em relação aos outros graus, que colocaram um, foram 15% das meninas e 10% dos meninos, justificando ser um porque:

respeita (fem. Norte, 1º ano); depende das pessoas (fem. Norte, 1º ano); depende da igreja, mulher só pode andar de véu (fem. Norte 1º ano); são poucos casos, mas sempre tem alguém pra fazer algum comentário machista (fem. Norte, 1º ano); não muito, mas sempre tem alguém que desmerece (fem. Norte, 1º ano); porque mulher não pode ser pastora, não é permitido (fem. Norte, 1º ano); eu sinto que eles veem o homem como o centro da família e a mulher como o apoio para o marido (masc. Norte, 1º ano); não temos os mesmo direitos, como 'comandar' uma igreja (fem. Central, 2º ano); não há tanta desigualdade (fem. Central, 2º ano).

As meninas que colocaram dois, ou seja, que têm um pouco de desigualdade entre os gêneros no espaço religioso, foram 10% e, dos meninos, foram 3%, explicando que seria tal grau:

pelo modo de se vestir (fem. Norte, 2º ano); pois há muitos que não respeitam, e acham que as coisas tem que ser do seu jeito, e que Deus quis assim (fem. Sul, 1º ano); em muitas igrejas apenas pode ter pastores (fem. Sul, 1º ano); o casamento na igreja (fem. Sul, 1º ano); pelo fato de ter toda uma burocracia para se casar (masc. Sul, 1º ano).

Dos/as que colocaram como inferiorização feminina sendo grau três, 11% foram alunas e 10% alunos, justificando que:

não frequento, mas é possível ver uma desigualdade (fem. Central, 1º ano); muitos não sabem respeitar a sua opinião (fem. Norte, 1º ano); algumas religiões impõe a mulher aquela função, que deve ser desempenhada sem reclamações (masc. Sul, 1º ano); às vezes as mulheres são um pouco excluídas (masc. Sul, 1º ano); vestes (fem. Central, 2º ano); às vezes há preconceito (masc. Leste, 1º ano); não se respeitam muito, tem pessoas que vai só pra reparar, invejar, etc. (fem. Sul, 2º ano); a religião fecha a mente das pessoas, fazendo-as acreditar que entidades sobrenaturais dizem o que é certo ou não (masc. Sul, 2º ano).

Dos/as que colocaram o número quatro nessa categoria, 4% foram meninas e 2% meninos, justificando que “por ser católica defende o modo antigo da família que a mulher deve ser dona de casa” (fem. Central, 2º ano); “desvaloriza a opinião” (fem. Sul, 2º ano); “há um preconceito em determinadas religiões” (fem. Central, 2º ano). Por outro lado, os/as que colocaram cinco, que as mulheres são muito inferiorizadas no espaço religioso, das meninas, foram 5% e, dos meninos, 9%; os exemplos que deram:

sim, porque muitas vezes as mulheres tem regras (fem. Leste, 2º ano); a mulher tem que ficar cuidando da casa e o homem (masc. Oeste, 1º ano); vestuário (fem. Oeste, 2º ano); geralmente a mulher é sempre colocada como submissa ao homem (fem. Central, 1º ano); falam que aborto é pecado e por isso não deixam as mulheres decidirem pelo próprio corpo (fem. Central, 1º ano); mulheres não tem tanto espaço na igreja, dificilmente (nunca) encontra um padre mulher (fem. Central 1º ano); segundo os religiosos a bíblia diz (fem. Central, 2º ano); porque sempre é o homem que tem o cargo mais alto (masc. Sul, 2º ano).

Também, teve um aluno que não colocou nenhum número para identificar o grau de desigualdade feminina no espaço religioso, mas que exemplificou “a bíblia cita várias coisas como a mulher ter de obedecer ao homem” (masc. Central 1º ano). Que não responderam a esse tópico, foram 9% meninas e 13% meninos. Porém, mesmo nesse espaço religioso, em que mais meninas colocaram que percebem igualdade (44%), somando-se as que enumeraram algum grau de inferioridade feminina, ou seja, de um a cinco, ainda foram a maioria, totalizando 49%; já dos meninos, foram 33% que colocaram perceber algum grau de inferioridade.

No que se trata da religião, como exposto nos outros capítulos, ela foi uma das principais instituições que auxiliou não somente a reforçar e manter a desigualdade de gênero, mas também a construir tais preceitos e concepções. Da mesma forma, em diversos momentos, tentou barrar as mudanças sociais referentes à maior liberdade feminina e a discussões sobre temáticas de gênero, como é o caso da concepção de “ideologia de gênero”, utilizada para barrar diversas discussões e manter a sociedade de acordo com a concepção patriarcal.

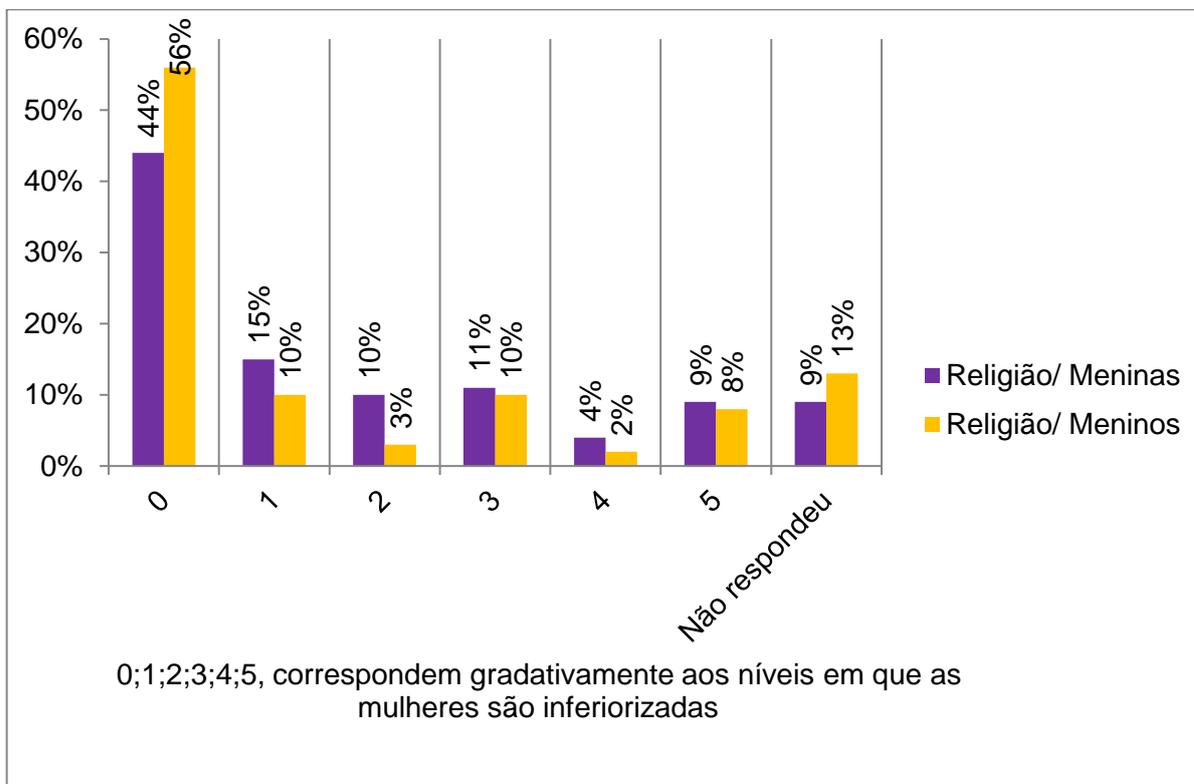
As autoras Lenartovicz e Proença (2016) realizaram uma pesquisa e organizaram palestras com adolescentes do 8º ano da cidade de Apucarana - PR, sobre a temática de gênero e religião. Assim, elas enfatizam que, em todo o processo de construção das religiões, houve participação feminina; no entanto, em sua maioria, eram impedidas de participar dos cargos de lideranças. Atualmente, na Igreja Católica, em alguns momentos, é permitida a presença feminina no altar para ministrar eucaristia e trabalhar em algumas ações missionárias, porém, a questão do sacerdócio e cargos de hierarquia, que sejam mais elevados, continua a ser prática exclusiva masculina; ademais, segundo os escritos bíblicos, seria uma ordem divina, de maneira que, às mulheres, cabe ser submissa e obediente.

Essas pesquisadoras convidaram um representante de cada espaço religioso, que as/os alunas/os frequentavam, para falar sobre a participação feminina. O representante da Igreja Universal, de Apucarana, relatou que não há pastoras ou bispas, assim, a participação das mulheres é voltada ao auxílio às atividades da igreja, como de obreiras. A Igreja Presbiteriana Renovada, com base na Reforma Protestante, estabelece às mulheres algumas restrições de apetrechos, como joias, e proibição de algumas roupas consideradas indecentes. A administração é composta por conselhos, formados por pastores e presbíteros, em que as mulheres não podem participar. Um representante de uma Paróquia também relatou que a mulher poderia participar somente como freira ou monja, com trabalhos assistenciais. O representante da Igreja Luterana informou que, às mulheres, cabem somente as atividades leigas, sendo proibido o exercício de cargos ou funções pastorais e eclesiais (LENARTOVICZ e PROENÇA, 2016).

Contudo, Lenartovicz e Proença (2016) também pontuam que a doutrina Espírita visa a uma simetria entre os gêneros, pois acredita-se que, nas outras reencarnações, o espírito pode reencarnar em qualquer um dos sexos, logo, não há motivos para diferenciações. Assim, não restringe a participação feminina nas atividades. Outra, que não faz distinção entre os gêneros, diz respeito às religiões de matriz africana.

Dessa forma, ressalta-se a contradição presente em relação às respostas das/os adolescentes, que colocaram como tendo igualdade nesse espaço, pois 55% são da religião Católica e 24% Evangélica. Como demonstrado por Lenartovicz e Proença (2016), umas das poucas doutrinas em que se não apresenta distinção de gênero é a Espírita, além das matrizes africanas, que não foram citadas como sendo religião de nenhum/a adolescente. Essas/es adolescentes, que pontuaram a igualdade, podem fazê-lo por perceberem o tratamento igual e de respeito a ambos os gêneros (pessoas que frequentam o espaço), por ser um espaço divino e sagrado ou por não terem refletido sobre a estrutura hierárquica da Igreja; pois não é cabível pensar ser possível ter desigualdade e inferiorização feminina em seu cerne. Dessa forma, os demais adolescentes (que pontuaram de 1 a 5) percebem as questões hierárquicas e ausência feminina, sendo ressaltada, principalmente, a ausência de participação feminina como pastoras ou cargos mais elevados.

**Gráfico 22 – Espaço religioso: nível de inferiorização das mulheres de acordo com a percepção e vivência dos/as adolescentes**



No ambiente escolar (ver Gráfico 23), 46% dos alunos colocaram que existe igualdade, mas somente 24% das alunas apontaram isso. As justificativas para tal afirmação, geralmente, referem-se ao pressuposto de que todos são tratados de forma igual, por ter desigualdade e diferenças. Em relação aos outros graus, em que se percebe que a mulher é inferiorizada, evidenciaram como um apenas 9% das meninas e 8% dos meninos, exemplificando tal colocação:

as meninas ficam humilhando e fazendo brincadeira sem graça com algumas meninas, sendo que a maioria delas não faz nada de ruim pra elas (fem. Norte, 1ºano); sempre há discriminação, mínima, mas tem (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).

As meninas, que indicaram como sendo dois, foram 17% e os meninos 19%; justificaram que seria dois, pois:

não tem muito, porque vemos que tem diretoras, pedagogas e professores (fem. Norte, 1ºano); sempre tem alguém que desrespeita (fem. Central, 2ºano); às vezes também há desigualdade (masc. Leste, 1ºano); não há muito respeito (fem. Sul, 1ºano); ter certo visual (masc. Central, 1ºano); por ser feia (masc. Central, 1ºano); sala, pátio (masc. Leste, 1ºano); as pessoas acabam tendo desavenças (masc. Leste 2ºano); alguns não se respeitam (fem. Central, 2ºano); 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 sendo três de inferioridade 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).

Das adolescentes que elencaram como sendo quatro nesse ambiente foram 9% e dos adolescentes foram 8%, 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); a maioria dos homens e meninos (fem. Norte, 1ºano); é como os amigos, que fazem piadinhas (fem. Central, 1ºano); muitas meninas 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).

Já as/os alunas/os que colocaram cinco, ou seja, que as mulheres são muito inferiorizadas no ambiente escolar, foram 17% das meninas e 3% dos meninos.

pelas palavras e atitudes machistas (fem. Oeste, 2ºano); falta de respeito e atitudes infantis por parte dos meninos (fem. Central, 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); se matam (fem. Sul, 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).

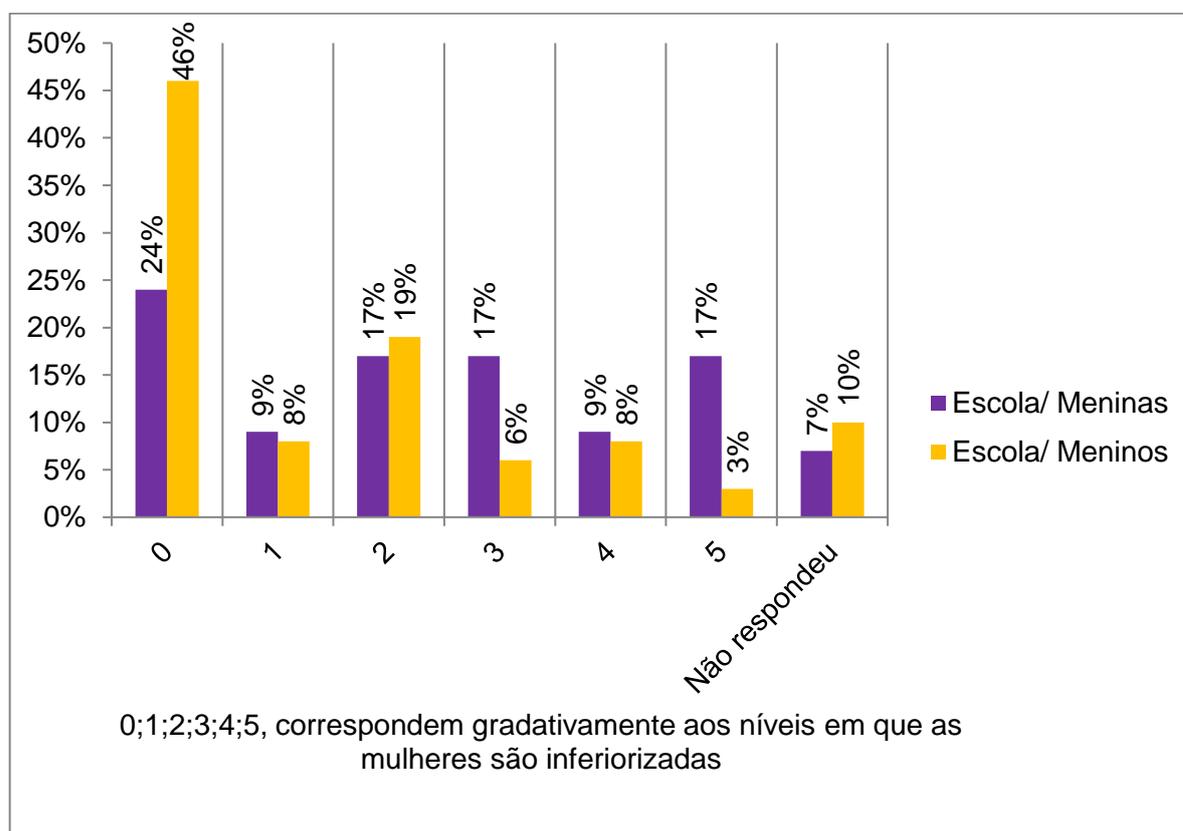
Os alunos que não responderam foram 10% e as alunas 7%. Desse modo, o total de meninas que colocaram de um a cinco foi de 69%, assim, um número significativo das meninas afirmou perceber que, nesse ambiente, as mulheres são tratadas de modo inferior, seja em um grau menor ou até maior. Isso porque os exemplos em relação à inferiorização feminina no ambiente escolar são referentes ao tratamento dos próprios alunos, principalmente, em relação a brincadeiras e desrespeito.

Como as/os adolescentes não especificaram exatamente sobre as conotações a que as brincadeiras faziam referência, supõe-se que eram relacionadas ao gênero feminino. Assim, outras pesquisas podem ser utilizadas para complementar e auxiliar a compreender essa relação entre eles/as. Em uma pesquisa, realizada pela ABGLT e Secretaria de Educação (2016), com adolescentes que se consideram LGBT - que também foi exposta no capítulo 2 -, uma das perguntas era sobre a quantidade de estudantes da escola que fazem comentários sobre expressão de gênero; 27,2% responderam que a maioria dos/as estudantes faz esses comentários; 46,1% responderam que alguns estudantes; e 21,1% que poucos/as estudantes. Nesse sentido, 26,3% dos meninos ouvem sempre comentários de que não se “comportam de maneira suficientemente ‘masculina’”; 30,5% ouvem às vezes. No que se refere às meninas, ou seja, se elas ouvem comentários de não se “comportar suficientemente ‘feminina’”, a frequência é um pouco menor: 25,8% ouvem sempre e 25,2% frequentemente (p. 33). Outro dado é que 56,5% dos estudantes ouvem sempre comentários sexistas e 26,3% frequentemente.

Em um estudo realizado por Madureira (2007) sobre machismo no ambiente escolar, ouvindo os/as professores/as do Ensino Fundamental do Distrito Federal, constatou-se que 77.87% das/os professoras/es relatam que já presenciaram circunstâncias em que os/as alunos/as sofrem alguma situação por ter algum comportamento considerado não adequado ao seu gênero. Araújo (2015), em uma pesquisa realizada sobre machismo, por intermédio de questionário realizado com alunos/as do 1º ano do Ensino Médio do Centro Educacional 14 de Ceilândia, destacou que o machismo ainda está presente nas relações sociais, mas que, no ambiente escolar, há maior igualdade.

No entanto, pelas respostas descritas acima, constata-se que a maioria das meninas participantes (69%) assinalaram que percebem desigualdade de gênero e apontaram diversos exemplos em que se sentem inferiorizadas; 44% dos meninos pontuaram perceber alguma inferiorização. A maioria dos/as alunos/as descreveu que as diferenças existem em vários aspectos, tais como: palavras, tratamentos, “brincadeiras” entre alunos, bem como em relação ao respeito dos alunos com as professoras. Nesse caso, citaram que as professoras são mais desrespeitadas que os professores.

**Gráfico 23 – Ambiente Escolar: nível de inferiorização das mulheres de acordo com a percepção e vivência dos/as adolescentes**



Também foi perguntado aos participantes se eles/as percebiam a desigualdade de gênero e a cultura machista na mídia (Youtube, jornais, novelas, filmes); ver Gráfico 24. Nesse quesito, 6% das meninas e 10% dos meninos não responderam a esse tópico; 20% das adolescentes assinalaram grau zero e 27% dos meninos assinalaram o mesmo grau, ou seja, de que as mulheres não são inferiorizadas em relação aos homens na mídia. Alguns exemplificam que tem

igualdade e não há diferença entre os gêneros. Dentre as exemplificações, cita-se a crença de que “ali relata quase sempre uma verdade” (fem. Norte, 1º ano). Uma aluna do 1º ano da região Norte afirmou que existe “igualdade, apesar de uns atores ganharem menos”. Outro menino do 1º ano, Região Leste, afirmou que “atrizes e artistas são muito respeitadas na mídia”. Que colocaram um, foram 7% das meninas e 3% meninos; somente uma menina justificou dizendo que as mulheres são “tratadas como querem” (fem. Central, 2º ano).

As meninas que enumeraram, como sendo grau dois de inferiorização feminina na mídia, foram 9% e 14% de meninos, justificando que:

hoje as mulheres estão mais no meio (fem. Norte, 1º ano); algumas novelas as mulheres são rebaixadas (masc. Norte, 1º ano); elas são maltratadas (masc. Norte, 2º ano); as mídias também mostram a desigualdade de forma explícita (masc. Leste, 1º ano); objeto (masc. Leste, 1º ano); em algumas coisas parece que a mulher é um objeto (fem. Sul, 2º ano); a mesma cultura machista faz com que isso aconteça sim nesses espaços (masc. Sul, 2º ano).

Por outro lado, os/as que enumeraram que, na mídia, seriam três de desigualdade e inferiorização feminina, 16% foram meninos e 12% meninas, os quais exemplificam que:

depende, tem alguns que é machista e alguns não (fem. Norte, 1º ano); as novelas são um dos principais casos até pelo conteúdo das novelas (fem. Norte, 1º ano); porque o homem sempre quer estar no direito (duas fem. Norte, 2º ano); em algumas novelas relatam que a mulher tem que ser mandada, que não tem vez (fem. Norte, 2º ano); assédio (masc. Central, 1º ano); as mulheres são bastante discriminadas (masc. Central, 1º ano); algumas sofrem geralmente por serem mais famosas (masc. Leste, 2º ano); a mídia é um modo que as mulheres sofrem a maioria (masc. Sul, 1º ano).

Em relação aos que indicaram como sendo quatro de inferiorização feminina, 18% foram meninas e 10% meninos, que descreveram ser em decorrência de:

cenas inadequadas (fem. Norte, 1º ano); nas novelas sempre as empregadas são mulheres [...] (fem. Central, 1º ano); geralmente as mulheres são mais expostas do que os homens (fem. Central, 1º ano); apesar de ter muitas mudanças e valorização da mulher nesse meio, ainda tratam a mulher como um objeto (objetificação do corpo) (fem. Central, 1º ano); há várias faltas de respeito com as mulheres (fem. Central, 2º ano); porque as pessoas ainda são mentes fechadas (fem. Central, 2º ano); maioria dos citados desvaloriza a figura da mulher (duas fem. Sul, 1º ano); filmes, todos os garotos que já amei (fem. Sul, 2º ano).

Que consideram que há muita desigualdade e inferiorização feminina, ou seja, que enumeraram como sendo cinco, foram 28% das meninas e 21% dos meninos, os quais argumentaram que:

sempre tem uns cantores de funk que as músicas tratam as mulheres como se fossem vagabundas (fem. Central, 1º ano); desrespeito (masc. Norte, 1º ano); tem muitos vídeos que criticam mulheres e demonstram violência (fem. Central, 1º ano); a mulher tem que agir de tal forma (masc. Central, 1º ano); brincadeiras, zoação, coisas que menosprezam elas (masc. Central, 1º ano); ex: se o homem faz algo errado elogiam, já se a mulher fala algo ou faz algo de errado é criticada e xingada (fem. Central, 2º ano); as mulheres não são reconhecidas por seu trabalho ou ganham menos; (fem. Central, 2º ano); em muitos vídeos, novelas ou filmes, acabam tendo muitas diferenças em relação a mulher e o homem (fem. Leste, 2º ano); a mulher é muito inferiorizada (masc. Oeste 1º ano); usar a mulher como representação apenas sexualmente, mortes de mulheres após um término, etc. (fem. Sul, 1º ano); mulher é morta pelo namorado, expor o corpo em novelas (fem. Sul, 1º ano); a mulher é sempre representada como fraca, está sempre aparecendo em cenas de sexo e ridicularizada (masc. Sul, 1º ano); comentários maldosos, feminicídios, etc. (masc. Sul, 1º ano); o corpo padrão/perfeito exibido sempre como os mais lindos (masc. Sul, 1º ano); a mídia é extremamente machista, seja indiretamente, a todo momento utiliza a mulher como objeto (fem. Sul, 2º ano); muitos desrespeitos nas redes sociais (fem. Sul, 2º ano); mostrado como um objeto sexual (fem. Sul, 2º ano); tudo que ela faz de errado é mulher, foi mulher (fem. Sul, 2º ano); imagens, vídeos, fotos, (Maisa Biquíni, Kefera Nua) (masc. Sul, 2º ano).

Assim, muitas/os adolescentes percebem que as mulheres são inferiorizadas nos espaços midiáticos; alguns relataram as violências que as mulheres sofrem que são divulgadas na mídia, mas a maioria explanou o fato de as mulheres serem tratadas enquanto objetos sexuais em diversos meios, assim como são reforçados os padrões de beleza e os papéis sociais tidos como femininos, principalmente nas novelas. Desse modo, que colocaram de um a cinco, ou seja, que tem algum nível de inferioridade, foram 74% das meninas e 64% dos meninos.

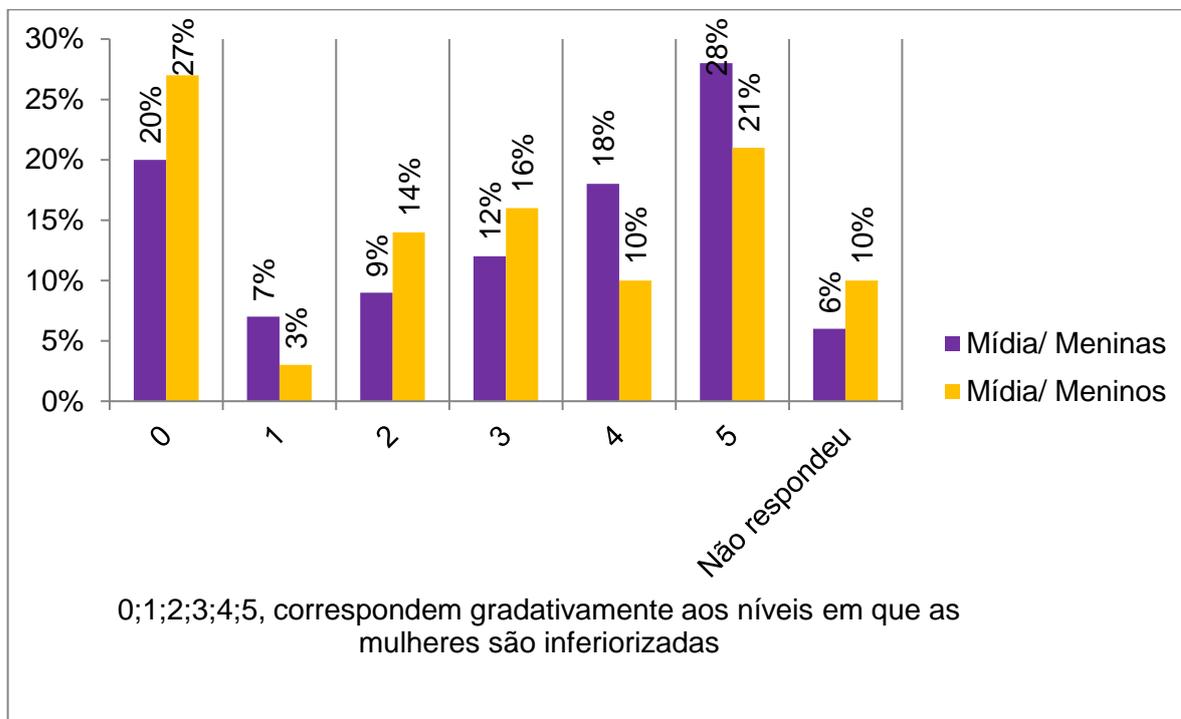
Chaves (2015) salienta que a violência, imposta pela mídia, é uma das mais sutis e naturalizadas a que as mulheres estão expostas:

A violência de ver seu corpo fragmentado como seios e nádegas para vender cerveja e carro; a violência de ver a dupla jornada de trabalho naturalizada pelas propagandas e novelas; a violência de ser desumanizada e vista apenas como um corpo a ser consumido; a violência de ver os crimes de violência doméstica e feminicídio atenuados pelo jornalismo; de ser excluída dos espaços de decisão e

dos processos de criação na mídia; de ser futilizada dia após dia por meio da generalização (CHAVES, 2015, p. 3).

As propagandas, telenovelas, programas humorísticos e/ou de entretenimento, geralmente, constroem e divulgam a imagem de uma mulher por uma tônica sexual, expondo corpos jovens, bem torneados e trabalhados para serem belos, em um sentido de que esses corpos são os desejados, desvalorizando a mulher que não atende a esse padrão. No mesmo sentido, ridicularizam alguns estereótipos entendidos como femininos, ao passo que constroem algumas apologias em torno da maternidade e do lar, tais como a beleza e a felicidade de ser mãe, cuidar do lar. Dessa forma, a exibição da imagem feminina e a visão sobre o trabalho doméstico, normalmente, não criticam ou refletem a respeito do esforço físico e consumo de tempo. Segundo Chaves (2015, p. 4), as imposições de padrões estéticos estão aliadas à indústria da moda. Assim, “a raiz de todas as formas de violência contra a mulher está nessa aceitação social de que ela seja um objeto, uma imagem que deve cumprir uma função a outro (o homem)”. As propagandas, desse modo, não somente promovem a cultura machista, mas também fazem apologia à violência contra a mulher, como o assédio, estupro, exposição pornográfica, entre outras. Na mesma perspectiva, por vezes, nas manchetes de jornais, são atenuados os casos de violência doméstica e feminicídio, ainda sendo utilizados fortes sentimentos e paixão para diminuir a culpa do agressor.

**Gráfico 24 – Mídia: nível de inferiorização das mulheres de acordo com a percepção e vivência dos/as adolescentes**



Outra categoria que foi analisada trata-se da participação dos/as jovens nas redes sociais (Facebook, Instagram, etc.); ver Gráfico 25. Sobre, 15% das meninas e 35% meninos responderam que, nesse espaço, o nível de inferiorização das mulheres seria zero. Muitos/as justificaram que, ali, existe igualdade; alguns exemplificam que “muitas mulheres trabalham com as redes sociais e tem milhões de seguidores” (masc. Leste 1º ano). No que se refere ao nível um, nenhuma menina assinalou e 3% dos meninos marcaram esse nível, sendo que um menino, 1º ano, Região Central, afirmou: “não vejo, mas sei que tem”.

Das meninas, 10% classificaram como sendo dois, nesse espaço, isto é, há um pouco de desigualdade; 13% dos meninos assinalaram esse nível. Sobre as colocações dos/as alunos, cita-se:

às vezes há muita falta de respeito (fem. Norte, 1º ano); algumas pessoas não sabem usar as redes sociais (masc. Leste, 1º ano); objeto (masc. Leste, 1º ano); pois muitas vezes as mulheres são julgadas por alguma atitude, que os homens também fazem (fem. Leste, 2º ano); ofensiva (fem. Sul, 2º ano); as redes sociais expõem muito as mulheres (fem. Sul, 2º ano).

Ainda em relação às redes sociais, 16% das adolescentes e 10% dos adolescentes pontuaram que a inferiorização feminina seria equivalente a três, em decorrência de:

muitas mulheres sofrem preconceito por serem mulheres (masc. Norte, 1º ano); tanto o homem como a mulher abusam (duas fem. Norte, 2º ano); ha muita falta de respeito (fem. Central, 2º ano); sempre tem uma frase e outra que desrespeita as mulheres (fem. Central, 2º ano); há muitos que julgam os outros (fem. Sul, 1º ano); a mulher é tratada de forma inferior (fem. Sul, 1º ano); somente em posts machistas que colocam algumas funções somente aos homens (fem. Sul, 2º ano).

Além disso, os/as que enumeraram como sendo quatro foram 21% meninas e 13% meninos, citando tais exemplos:

já vi muitos casos, comentários que diminuem a mulher (fem. Norte, 1º ano); hoje em dia ocorre muitas ofensas, pois as pessoas se acham melhor e quer julgar e magoar a outra (fem. Norte, 1º ano); muitas vezes as mulheres não têm voz (fem. Central, 1º ano); homens fazem publicações machistas e objetificam as mulheres, além do assédio virtual (fem. Central, 1º ano); causar a impressão de delicadeza (masc. Central, 1º ano); são muito discriminadas (masc. Central, 1º ano); tratadas da maneira que se expõem (fem. Central, 2º ano); jornal, presidentes (fem. Sul, 1º ano); muito desrespeito com tudo, ignorância, brigam por tudo (fem. Sul, 2º ano); facebook tem varias coisas que são compartilhadas sobre as mulheres (fem. Sul, 2º ano); mais que o normal, eles aproveitam para fazer o que quiser falar e ponha as mulheres para baixo (masc. Sul, 2º ano).

Em contrapartida, 30% das alunas consideram que, nesse espaço, tem muita desigualdade e inferiorização feminina; 16% dos alunos evidenciam isso também. Para eles/as, a desigualdade existe em decorrência de:

algumas pessoas falam que mulher não presta, ela é sempre culpada, etc. (fem. Norte, 1º ano); muito assédio sofrido por comentários (fem. Norte, 1º ano); postagem que degradam a imagem das mulheres (fem. Central, 1º ano); mulher faz mais que a obrigação de cuidar e sustentar o filho, já o homem não é tão cobrado em relação a isso (fem. Central, 1º ano); fotos e comentários (fem. Central, 1º ano); porque as pessoas ainda têm suas mentes fechadas (fem. Central, 2º ano); ex: se o homem faz algo errado elogiam, já se a mulher fala algo ou faz algo de errado é criticada e xingada (fem. Central, 2º ano); homens e mulheres acabam tendo desavenças em relação a direitos (fem. Leste, 2º ano); não se respeitam (fem. Sul, 1º ano); se uma mulher postar uma foto com roupas curtas ou biquíni, ela será julgada por isso, mas é o direito dela escolher a roupa (fem. Sul, 1º ano); as fotos mais curtidas são as em que a mulher esta seminua e mostrando um pouco a mais

(masc. Sul, 1º ano); postagens zoando e difamando o feminismo, as mulheres, tweets, etc. (masc. Sul, 1º ano); julgadas por postar fotos (masc. Sul 1º ano); mulheres sendo desvalorizadas (fem. Sul, 2º ano); falam mal só pela aparência (fem. Sul, 2º ano); todas com roupa curta (fem. Sul, 2º ano); não uso muito, mas sei que tem sim (masc. Sul, 2º ano).

De modo geral, os/as que não responderam a esse tópico foram 9% das meninas e 11% dos meninos. O total das alunas que colocaram de um a cinco é equivalente a 77%; em relação aos alunos, são 55%, assim, principalmente as meninas percebem mais a inferiorização feminina nesses meios de comunicação.

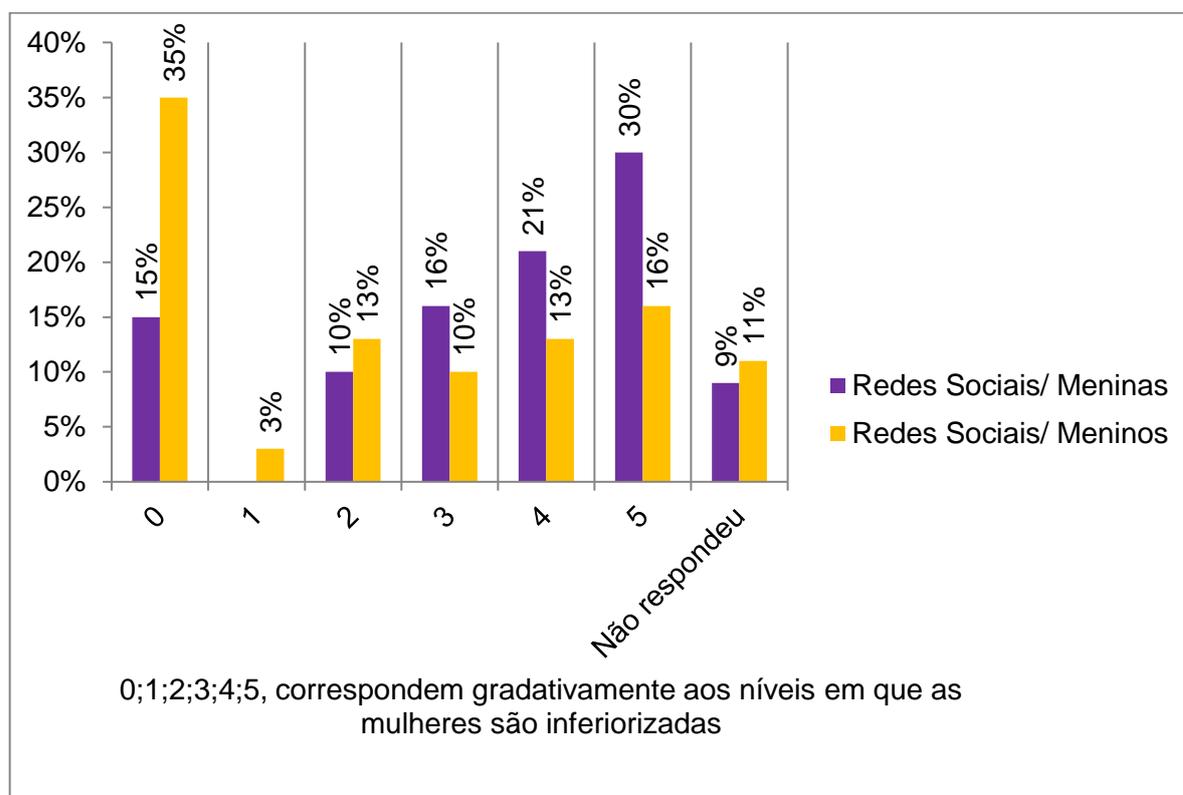
Traçando uma comparação entre as justificativas e exemplos dos e das alunos/as em relação ao nível de inferiorização feminina na mídia (Youtube, novelas e filmes) e nas redes sociais (Facebook, Instagram, entre outras), é semelhante. Nesse sentido, muitos destacaram o fato de a mulher ser tratada e exposta enquanto objeto sexual, assim como a realidade de que são mais criticadas por sua aparência, relações sexuais e sociais do que os homens. Sobre os meios de comunicação (mídias e redes sociais), segundo Fagundes e Dinarte (2017), o uso da internet e das tecnologias tornou a troca de informações mais dinâmica e abrangente, alterando a própria forma como as pessoas se relacionam e divulgam notícias e discurso. A internet, na verdade, é apenas um meio que facilita a reprodução de comportamentos da vida cotidiana, como o machismo. Assim, as mídias e as redes sociais são mais um exemplo de quanto a mulher é objetificada, sendo uma reprodução do que ocorre cotidianamente.

Porém, se, por um lado, os avanços tecnológicos reproduzem a cultura machista e a desigualdade de gênero, por outro, é necessário considerar que ela também possibilita discussões e organizações de mulheres, como apresentado no primeiro capítulo, em que diversos movimentos foram organizados por meio das redes sociais. Com base em Paula (2016), destaca-se que a internet é utilizada também para a denúncia de violências e campanhas femininas, como o exemplo da campanha #meuamigosecreto – com o propósito de denunciar abusos sofridos por mulheres; outra campanha foi a #meuprimeiroassédio, que inspirou, inclusive, protestos no México e Argentina.

A respeito do aspecto contraditório que repousa sobre a internet, destaca-se que se trata de um instrumento que contém aspectos negativos e positivos. Consiste em um espaço de formação social que integra uma luta cultural, entre a preservação

da cultura machista, desigualdade de gênero e iniciativas, principalmente, concentradas nos movimentos sociais, em defesa da liberdade da mulher e da igualdade entre os gêneros. No caso, pode ser um instrumento de denúncia da cultura machista e também de divulgação da igualdade entre os gêneros.

**Gráfico 25 – Redes Sociais: nível de inferiorização das mulheres de acordo com a percepção e vivência dos/as adolescentes**



Ainda sobre os níveis de inferiorização feminina, no que se refere ao ambiente de trabalho (ver Gráfico 26)<sup>98</sup>, 16% das meninas e 25% dos meninos colocaram zero. A maioria só justificou que nesse ambiente há igualdade. Uma adolescente do 2º ano, região central, argumentou que “o único homem que trabalha comigo respeita todas”. Que enumeraram como sendo grau um de inferioridade feminina, nesse ambiente, foram 7% das meninas e 6% dos meninos; as justificativas foram somente que há pouca desigualdade e, às vezes, tem desrespeito.

<sup>98</sup> Os/as participantes responderam a essa questão com base em suas impressões a partir das suas relações sociais e do que ouvem sobre. Necessariamente, não de experiência direta no mercado de trabalho, visto que muitos assinalaram que não exerciam uma função remunerada.

As meninas que indicaram como sendo dois de inferiorização nos ambientes de trabalho foram 12%, enquanto o de meninos foram 8%, explicando que:

no pensamento dos homens eles acham que as mulheres não são capazes (duas fem. Sul, 2º ano); às vezes os homens ganham mais que as mulheres, e ocupam o mesmo cargo (fem. Sul, 1º ano); porque muitas empresas, às vezes, para certos trabalhos preferem mulheres (fem. Sul, 1º ano); a maioria dos homens recebem salário mais alto do que as mulheres (fem. Sul, 1º ano); não vejo uma grande diferença, acredito que seja que o ambiente que trabalho é 90% feminino (fem. Sul, 2º ano); tem respeito, mas sempre o homem vai querer prevalecer (fem. Sul, 2º ano); tipo certos lugares por exemplo caminhoneiro (a) (masc. Central, 1º ano); diferença de salário (masc. Central, 1º ano);

As alunas e os alunos que enunciaram como sendo três foram, respectivamente, 23% e 14%, os quais exemplificam que:

no trabalho se encontra muito disso (fem. Sul, 1º ano); há muitas empresas que pagam menos a mulher porque ela não pode medir tanto esforço (fem. Sul, 1º ano); acho que muita empresa deve tratar o funcionário diferente (fem. Sul, 2º ano); serviços pesado é só homens, escritório mulheres (fem. Sul, 2º ano); em alguns trabalhos têm muito preconceito por você ser mulher (fem. Sul, 2º ano); tem cargo mais alto que nós homens podemos alcançar (masc. Sul, 2º ano); por ser mulher, não pode trabalhar (masc. Central, 1º ano); desigualdade no salário (fem. Central, 2º ano).

Já as/os alunas/os que expuseram como sendo quatro nessa categoria, foram 15% meninas e 11% meninos. Um dos exemplos que apareceu quatro vezes (dois meninos e duas meninas) foi em relação ao homem ganhar mais; outros exemplos foram:

mesmo obtendo o mesmo cargo, os homens em alguns casos são mais bem vistos (fem. Central, 2º ano); há muita desigualdade no trabalho (masc. Leste, 1º ano); se na entrevista de emprego uma mulher disser que quer ter filhos, ela é desclassificada para tal cargo (um fem. e um masc. Sul 1º ano); a desigualdade de cargos e ganhos (fem. Central, 1º ano); é como se os homens que trabalham junto se sentissem superiores (fem. Central, 1º ano); em alguns não aceitam mulher, pois dizem que 'é serviço para homens' (fem. Sul, 2º ano); porque elas são tratadas como incapazes de fazer certas coisas, que muitas vezes elas conseguiriam (fem. Leste, 2º ano); têm cargos que só um gênero em específico pode ser (fem. Oeste, 2º ano).

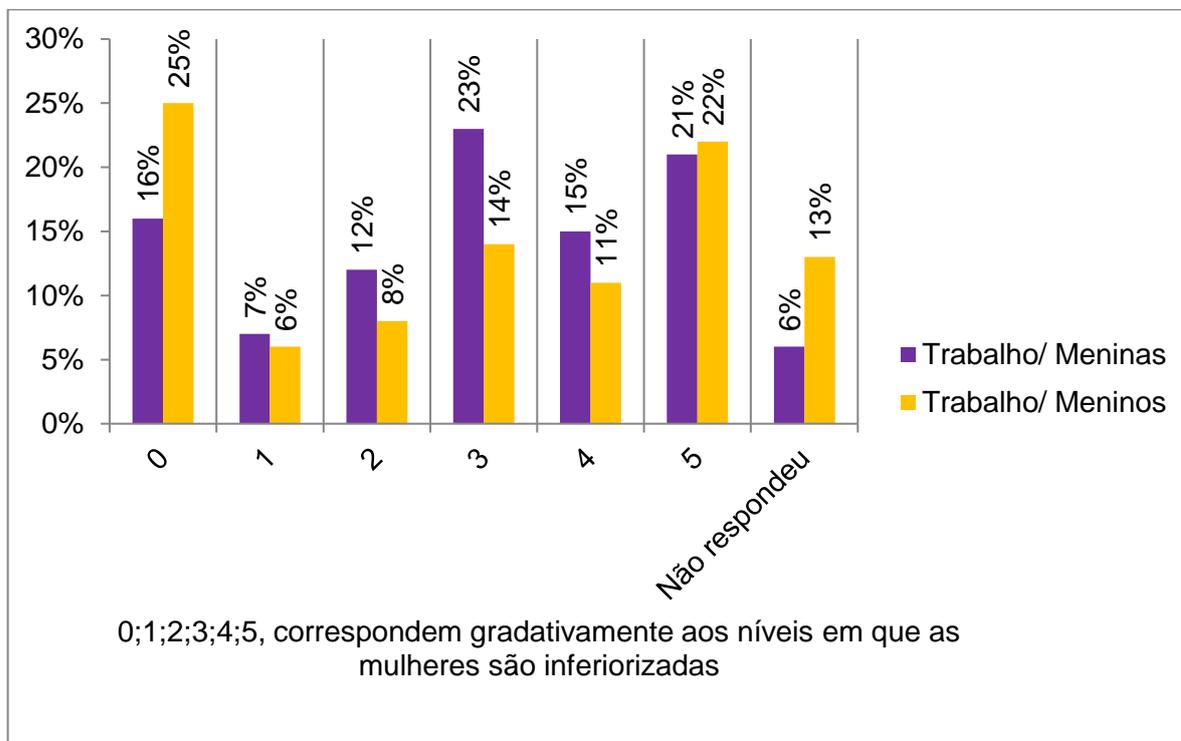
Em relação ao fato de se as/os adolescentes percebem muita desigualdade no trabalho, isto é, que colocaram cinco, foram 21% meninas e 22% meninos; as

justificativas, também, normalmente, foram em relação aos cargos e salários inferiores destinados às mulheres. Os outros exemplos foram:

alguns homens não gostam de serem mandados/ chefiados por mulheres (duas fem. Sul, 1º ano); a desigualdade entre cargos dentro de uma empresa (masc. Sul, 1º ano); a mulher é sempre fraca para fazer aquilo e as 'melhores ideias' são as dos homens (masc. Sul, 1º ano); as vezes as mulheres ficam com cargos baixos (masc. Sul, 1º ano); porque os trabalhos de mulher normalmente é mais fácil (masc. Sul, 2º ano); homens têm cargos altos, são chefes... mulheres que fazem o mesmo trabalho e ganha menos (fem. Central, 1º ano); não pode fazer o mesmo que o homem (fem. Sul, 2º ano); cultura do homem ser superior ainda afeta muito (fem. Central, 2º ano); homens são contratados mais que mulheres (masc. Leste, 2º ano); tem funções que as mulheres 'não têm capacidade de fazer' isso é errado (masc. Leste, 1º); porque algumas mulheres têm o serviço mais pesado ou trabalham mais e recebem menos (fem. Sul, 1º ano); tem cargos, por exemplo, carregadores que só pode homem (fem. Sul, 1º ano); se na entrevista de emprego uma mulher disser que quer ter filhos, ela é desclassificada para tal cargo (fem. Sul, 1º ano).

No total, a quantidade de meninas que colocou de um a cinco, é de 78%; dos meninos, 61%. Aqueles/as que não responderam a esse tópico foram 6% meninas e 13% meninos. Dessa forma, a grande maioria das/os adolescentes percebe a desigualdade presente nas relações de trabalho; tais percepções correspondem ao que foi discutido no capítulo um, visto que os papéis sociais ainda interferem no mercado de trabalho. Assim, as mulheres quase sempre têm remuneração menor do que os homens; mesmo quando, aparentemente, possuem uma igualdade, elas ocupam os cargos mais baixos, ainda que seja nos casos em que apresentem o mesmo grau e/ou superior de estudos; além disso, são mais atingidas pelo desemprego e precariedade no trabalho (BOURDIEU, 2018).

**Gráfico 26 – Trabalho: nível de inferiorização das mulheres de acordo com a percepção e vivência dos/as adolescentes**



Em relação ao trânsito e à rua (Gráfico 27), foi o espaço onde as/os adolescentes perceberam que as mulheres são mais inferiorizadas em relação ao homem. Que não responderam à questão, foram 6% das meninas e 10% dos meninos. Sendo assim, somente 5% das meninas enumeraram a inferioridade feminina como sendo zero na rua/trânsito e 19% dos meninos. Sobre o nível zero, houve os que justificaram a tese de que todos são iguais. Um aluno do 1º ano, região central, escreveu “igualdade (aqui no Brasil, porque lá num país foi liberado mulher dirigir esses dias)”.

Em relação aos outros graus, referentes à desigualdade e inferiorização das mulheres, somente 2% das meninas e 6% meninos colocaram um, justificando que “há pessoas que xingam umas às outras” (fem. Norte 1º ano); “algumas piadinhas” (dois masc. Sul um do 1º ano e outro do 2º ano).

Dos alunos, 6% colocaram como sendo grau dois e 10% das alunas, exemplificando que:

quase não saio, mas já ouvi muitos relatos e comentários (fem. Norte, 1º ano) tem até um ditado que diz ‘mulher no volante perigo constante’ mas sabemos bem que não é bem assim (um fem. Norte,

1º ano e um fem. Sul, 2º ano); Esses dias eu vi em uma rede social que uma mulher estava empurrando o carro para seu namorado, mas ele não tinha dito se já podia empurrar, ela bateu com o carro em dois caras que estavam na moto, mas eles não fizeram nada porque ela era mulher (fem. Sul, 1º ano); algumas piadinhas (masc. Sul, 1º ano); muitas pessoas tem um olhar diferente quando ocorre um acidente e uma mulher estava dirigindo (masc. Sul, 1º ano).

Os/as que enumeraram três, para esse tópico, foram 18% das alunas e 10% dos alunos; sobre o porquê dessa colocação, muitos/as adolescentes apresentaram a situação de preconceito em relação à mulher dirigir:

porque muitos homens não aceitam ver mulheres dirigindo (fem. Norte, 1º ano); bom como muitos homens falam ‘mulher no volante, perigo constante’ já dá pra ver que há desigualdade (duas fem. Norte, 2º ano); ‘tinha que ser mulher’ (fem. Central, 2º ano); geralmente somos tratadas de mal condutoras pelo fato de sermos mulheres (fem. Central, 2º ano); homens acabam discordando da mulher no trânsito (fem. Leste, 2º ano); as vezes xingamentos, ate brigas, as vezes mortes xingando mulheres, falando que não sabem dirigir (fem. Sul, 2º ano); brigas no trânsito por conta de ser mulher dirigindo (fem. Sul, 2º ano); por ter fama de barbeira por exemplo (masc. Sul, 2º ano); modo de se vestir (fem. Norte, 1º ano).

Em relação às meninas, 18% elencaram como sendo quatro e 8% dos meninos. Para justificar esse nível, muitos/as afirmaram o preconceito com as mulheres no trânsito, por exemplo: “quando alguém faz algo errado no trânsito, julgam automaticamente como uma mulher” (fem. Central, 1º ano). Outras explicações foram:

assédio (masc. Central, 1º ano); Os homens ficam olhando e mexendo, isso não é legal (fem. Sul, 1º ano); brigar por causa de bater no carro, assedio, estupro (fem. Sul, 1º ano); não respeitam a mulher, brincadeiras com o corpo, elogios, palavras, no transito que a mulher não tem capacidade (fem. Sul, 2º ano).

Já os/as que colocaram cinco, ou seja, muita inferiorização feminina no trânsito/rua, foram 44% das meninas e 38% dos meninos. A maioria também reafirmou a questão do preconceito em relação às mulheres no trânsito, conforme alguns exemplos:

homens sempre fazem cagadas no trânsito, mas sempre que a mulher faz ela recebe o comentário ‘tinha que ser mulher’ (fem. Central, 1º ano); a famosa expressão ‘há também! É uma mulher que está dirigindo’ (fem. Central, 1º ano); tudo barbeira, menos minha mãe e a mãe do meu amigo (dois masc. Central, 2º ano); mulheres

são tratadas como seres não pensantes, pois homem acha que mulher não sabem dirigir (masc. Sul, 1º ano); porque os homens andam mais depressa, elas mais devagar e cuidadosa (masc. Sul, 2º ano).

Também, houve outras justificativas citadas pelos/as alunas/os, entre as quais é possível evidenciar exemplos relativos à vivência social, não especificamente ao trânsito.

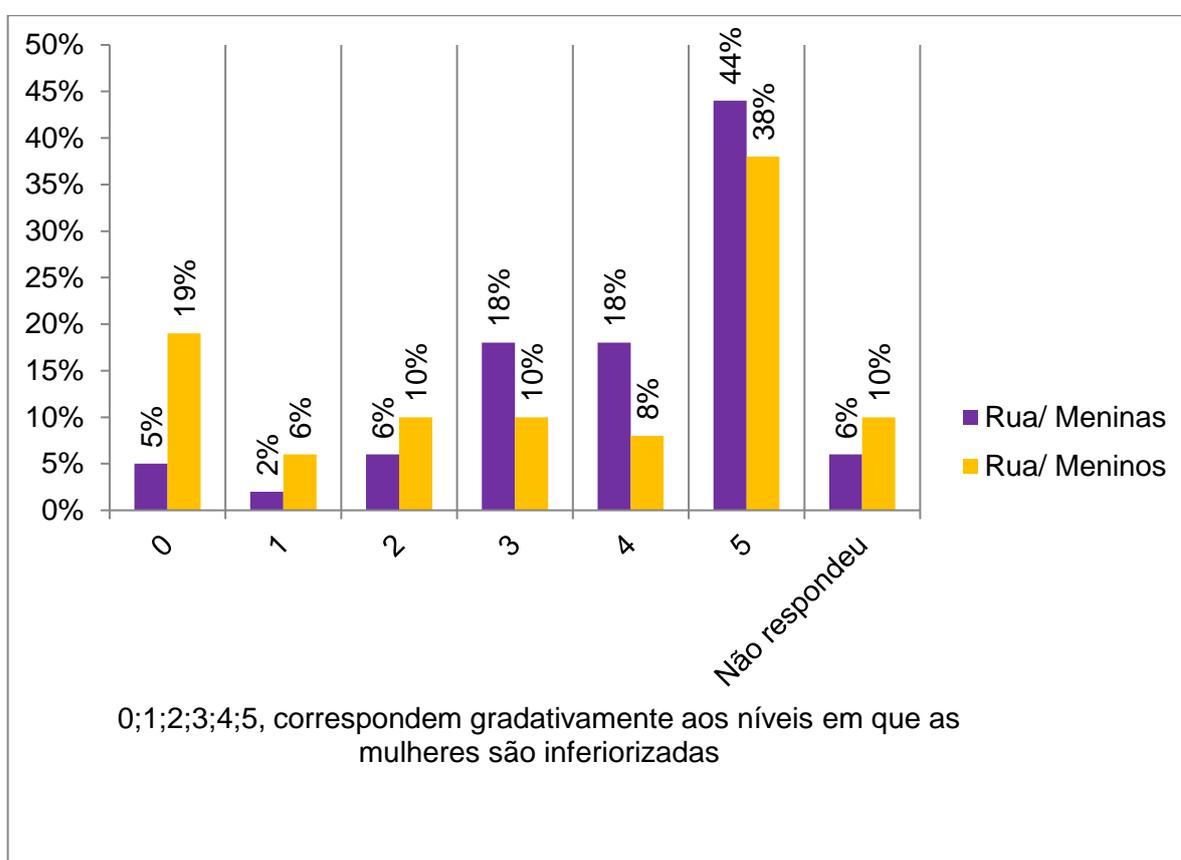
xingamentos, especialmente para mulheres (fem. Central, 1º ano); porque não tem respeito pela roupa que usam (masc. Norte, 2º ano); o preconceito (fem. Central, 1º ano); todos porque uma mulher está de roupa curta eles falam que elas estão se oferecendo etc. (fem. Norte, 1º ano); existem muitos homens que acham que só por conta da roupa que uma mulher usa, ela quer provocar (fem. Sul, 1º ano); não se respeitam (fem. Sul, 1º ano); assédio, estupro (fem. Sul, 1º ano); na verdade 1000 por conta da falta de respeito, que nojo (fem. Sul, 1º ano); assédio, estupro, feminicídio (masc. Sul, 1º ano); como inferior e ofensiva (fem. Sul, 2º ano); ser xingada ou abusado (fem. Sul, 2º ano).

Dessa forma, o trânsito/rua é o espaço em que mais adolescentes percebem que a mulher é inferiorizada, sendo 72% dos meninos e 88% das meninas que colocaram algum grau de desigualdade nessa categoria. A maioria dos exemplos foi em relação ao estereótipo das mulheres ao volante; inclusive, citaram a frase: “mulher no volante, perigo constante”. Em contrapartida, segundo os dados do Departamento Nacional de Trânsito (Denatran), 71% dos acidentes provocados no Brasil são efetivados por homens, assim como 70% das multas também são para motoristas do gênero masculino; em relação a indenizações por morte de acidentes com motocicletas, 88% também são homens (OPOVO, 2018).

Sobre as percepções dos/as alunos/as, apesar de a maioria apontar ser o trânsito/rua como um dos locais em que é mais perceptível a inferiorização da mulher e onde ela mais sofre violências, com base em uma pesquisa realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2017), consta que 66% das pessoas entrevistadas viram mulheres passando por alguma violência ou sendo assediadas no seu bairro. Sobre os locais onde as mulheres mais sofreram violência, em primeiro lugar, é apontado ser em casa, 43%; depois, na rua, com 39%; posteriormente, em bares, com 5%; em seguida, na escola ou faculdade, com 3%; e na internet, 2%. Todavia, a maioria não buscou serviços públicos para denunciar, sendo que 52% não fizeram nada; 13% e 12% buscaram a ajuda de familiares ou amigos. Somente nos espaços públicos, 70% das mulheres de até 24 anos já

sofreram alguma agressão. Sobre a diferença entre as compreensões dos/as jovens e os dados revelados na estatística mencionada acima, grifa-se que, no ambiente doméstico, a inferiorização feminina pode estar camuflada pela naturalização das relações, ou seja, é natural haver a inferiorização feminina aos mandos do patriarcado.

**Gráfico 27 – Trânsito e a rua: nível de inferiorização das mulheres de acordo com a percepção e vivência dos/as adolescentes**



Em relação às músicas (ver Gráfico 28), somente 11% das meninas colocaram zero e 33% dos meninos. Alguns apenas afirmaram que as mulheres não são inferiorizadas. Uma aluna do 1º ano, Região Norte, afirmou que “cantores e cantoras são muito respeitados”.

No que se refere ao nível um, apenas 5% das alunas e 3% dos alunos assinalaram. Nesse quesito, por exemplo, uma aluna do 1º ano da Região Norte

justificou que em “algumas músicas os homens tratam as mulheres como objeto”. Uma aluna do 2º ano, Região Central, afirmou que, em “determinados gêneros sim”.

Sobre os/as que assinalaram o grau dois de inferiorização, foram 9% das meninas e 6% dos meninos. Uma menina do 2º ano, Região Norte, especificou que “alguns funks falam mal das mulheres, não são todos, mas alguns sim”. Outra, do 2º ano, Região Norte, afirmou que “tem duplas sertanejas de mulheres que já sofreram e muito no começo da carreira”.

Já as meninas, que elencaram como sendo três, foram 10%; dos meninos, 11%, os quais citaram as seguintes considerações:

depende do gênero da música (masc. Central, 1º ano); somente nas letras de músicas que escandalizam a mulher somente para a sexualidade (fem. Sul, 2º ano); objeto (masc. Leste, 1º ano); tem músicas que são horrível que homem não respeita as mulheres brasileiras (fem. Sul, 2º ano); mulheres sendo desvalorizadas (fem. Sul, 2º ano); algumas músicas besteirentas que xingam a mulher (masc. Sul, 1º ano); funk (masc. Oeste, 1º ano); porque eu acho que algumas músicas falam das mulheres como se elas só prestassem pra fazer filho, etc. (fem. Sul, 1º ano); músicas desrespeitando as mulheres (fem. Sul, 1º ano); tipo as músicas dos MC (masc. Norte, 2º ano).

Em relação ao grau quatro de inferiorização feminina nas músicas, 18% das adolescentes e 11% dos adolescentes pontuaram tal colocação, justificando que:

somos desprezadas como sendo ‘puta, piranha, rodada, entre outros’ (fem. Central, 2º ano); como música ofensiva (fem. Sul, 2º ano); algumas desrespeitam muito as pessoas (fem. Sul, 2º ano); funk, sertanejo (masc. Leste, 1º ano); funk principalmente (fem. Oeste, 2º ano); funk, despreza a mulher, expondo o corpo (fem. Sul, 1º ano); tem bastante por conta das roupas serem vulgares (fem. Sul, 1º ano); nos funks principalmente (masc. Norte, 1º ano); muita putaria (masc. Norte, 1º ano); músicas ofensivas (fem. Norte, 2º ano); em muitas letras de música usam as mulheres como objeto (duas fem. Norte, 2º ano); existem muitas músicas ofensivas (fem. Norte, 1º ano); Muitas músicas só falam mal das mulheres, chamam elas de biscate etc. (fem. Central 1º ano); funk (masc. Central, 1º ano); surubinha de leve, muitos funks tem letras extremamente machistas (fem. Central, 1º ano);

Sobre as/os que colocaram que percebem muita inferiorização feminina no meio da música, ou seja, que enumeraram como sendo cinco, foram 40% das meninas e 25% dos meninos. A explicação dos e das alunas sobre tal colocação foi,

normalmente, em decorrência das músicas funk, que objetificam as mulheres; alguns dos exemplos são:

o corpo da mulher muito sexualizado em músicas de funk (masc. Sul, 1º ano); certos ritmos dizem que a mulher é feita para o prazer tratada como um cão (fem. Sul, 2º ano); Funk, que inferioriza as mulheres até o último (fem. Central, 2º ano); funk cantado por homens é ostentação, funk cantado por mulheres é sensualidade e putaria (fem. Central, 2º ano); em algumas músicas acabam tendo desavenças em relação a direitos (fem. Leste, 2º ano); as músicas denigrem as mulheres (masc. Leste, 2º ano); só por curtir um tipo de música que o outro não aceita já não tem respeito (fem. Sul, 2º ano); dizendo as coisas que mulher faz (fem. Sul, 2º ano); as letras são ofensivas às mulheres (fem. Norte, 1º ano); rebaixando em letras de músicas constrangendo-as (masc. Sul, 2º ano); músicas de funk que tratam a mulher como objeto (masc. Sul, 1º ano); muitas músicas desrespeitam as mulheres, o pior é que algumas gostam da música (masc. Sul, 1º ano); nas músicas a mulher é sempre tratada como objeto sexual e sempre aparece em cenas de roupas curtas e cheio de homem perto (masc. Sul, 1º ano); funk: acaba com a imagem da mulher através das letras (duas fem. Sul, 1º ano); tratam a mulher como objeto sexual (fem. Sul, 1º ano); homem usa a mulher e ela não pode reclamar (fem. Central, 1º ano); as músicas (funk) desvaloriza a mulher como submissa ao homem (fem. Central, 1º ano); em muitas músicas as mulheres são postas como objeto sexual (fem. Central, 1º ano); objetificam o corpo feminino (fem. Central, 1º ano).

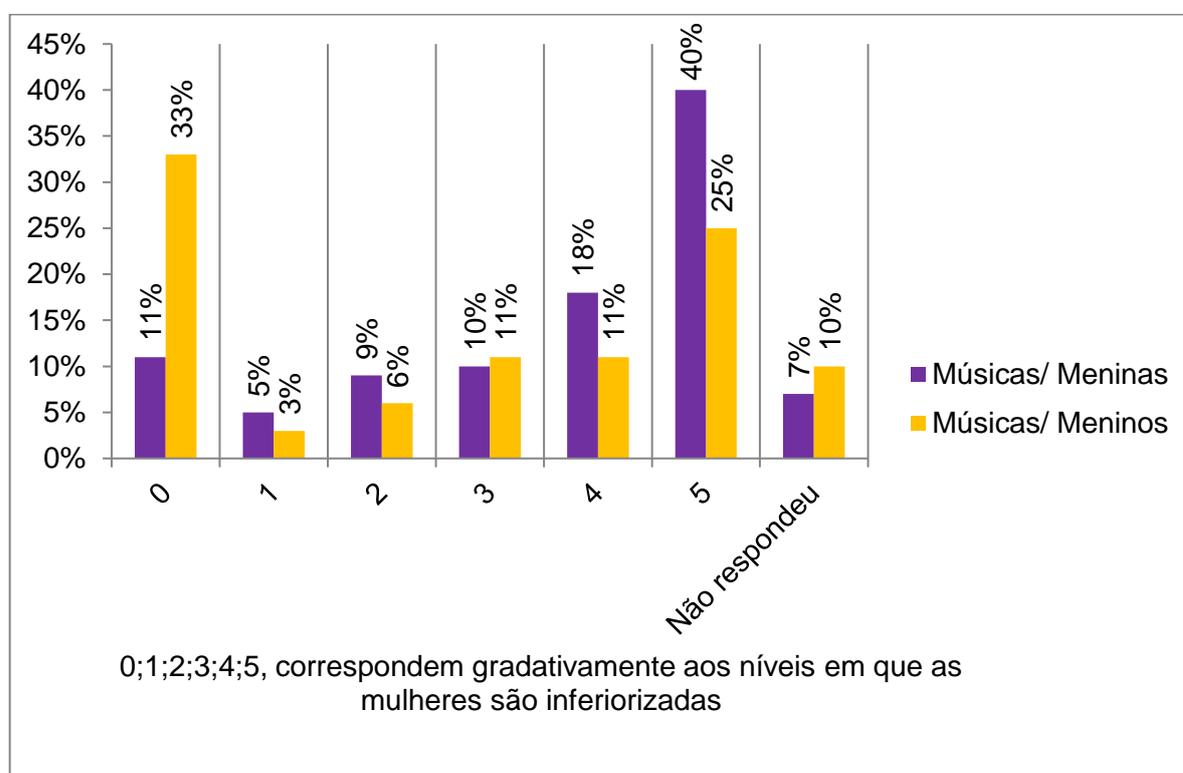
Sobre o tópico de músicas, 7% das meninas e 10% dos meninos não responderam. Observando as respostas dos/as alunos/as, verifica-se que, em relação às músicas, a maioria percebe que as mulheres são inferiorizadas nesse espaço, sendo que 82% das meninas e 56% dos meninos colocaram algum grau, isto é, de um a cinco de inferioridade feminina. Destaca-se, ainda, que 58% das meninas assinalaram somente nível quatro e cinco de inferiorização, ou seja, grau elevado. Sobre essa impressão dos/as alunos/as, a maioria ressaltou o fato de as mulheres serem tratadas como objetos sexuais e apontadas como submissas aos homens, principalmente, nas músicas de funk<sup>99</sup>. O funk, com temáticas sexuais, ganhou mais repercussão a partir de 2000; em 2009, surgiu o funk ostentação, com letras voltadas ao consumo, em geral, e à divulgação do estereótipo da mulher como objeto sexual, sendo o consumo de mercadorias e da mulher como objeto, visto como algo desejado, pois é o estereótipo do patriarca burguês. Cabe ressaltar também, o estereotipo social em relação ao estilo musical funk, por este ter tido

---

<sup>99</sup> O Funk originou-se da música negra americana. Os bailes funk, no Brasil, surgiram na década de 1970, principalmente, nas periferias e entre as classes populares (DUARTE, 2016).

origem na periferia (DUARTE, 2016) <sup>100</sup>. Em alguns momentos as mulheres são criticadas também por ouvirem e ainda por cima “gostarem” das músicas que as objetificam; sendo necessário ressaltar, que a cultura machista, estereótipos e visão sobre as mulheres e padrões sociais estabelecidos e impostos, estão postos para todos, assim, a objetificação das mulheres é tão naturalizada, que é vista, por vezes, como algo positivo, pois significa que a mulher esta sendo objeto de desejo do homem.

**Gráfico 28 – Músicas: nível de inferiorização das mulheres de acordo com a percepção e vivência dos/as adolescentes**



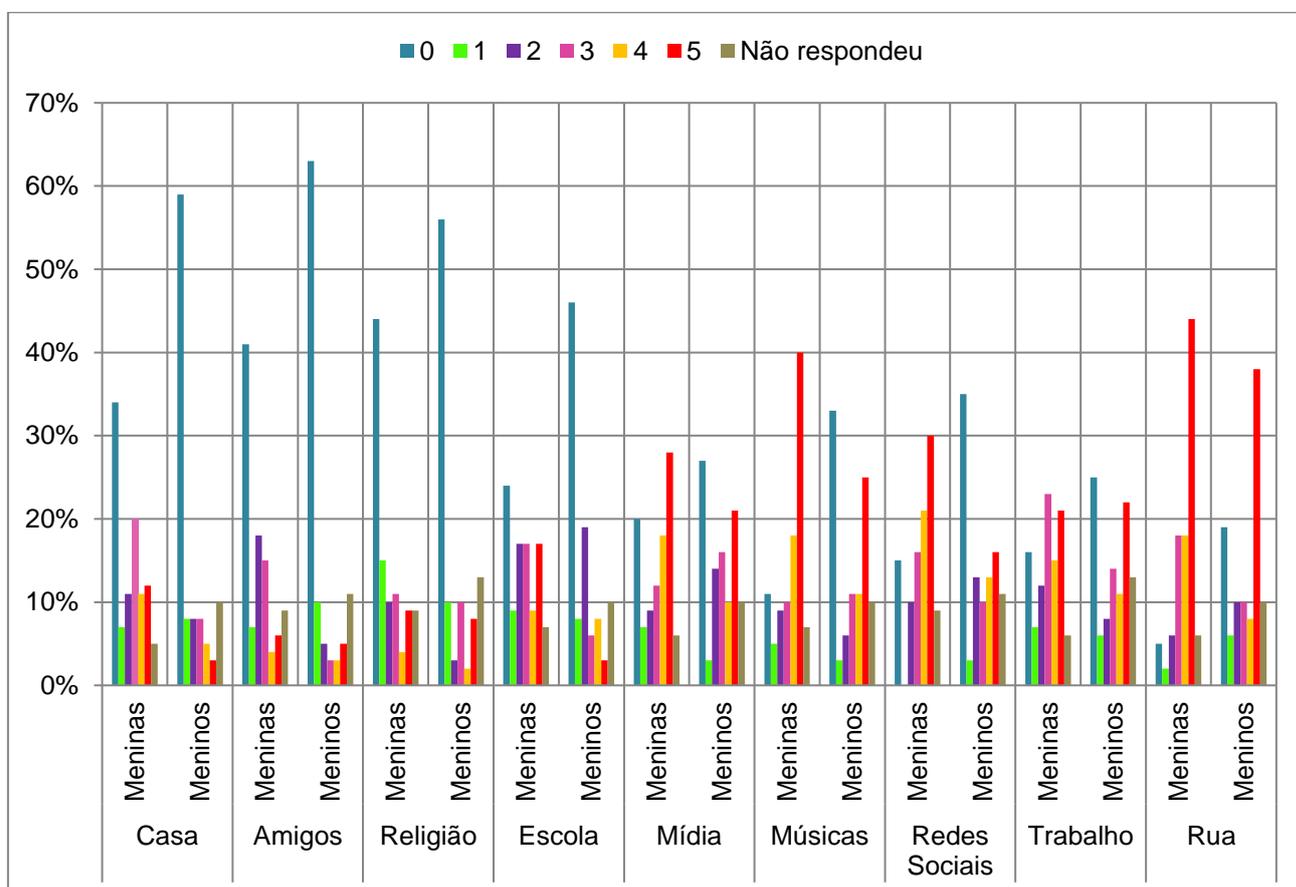
De modo geral, no que se refere à questão que solicitava para os/as alunos/as assinalarem os níveis de inferiorização das mulheres na casa/família, amigos/as, religião, escola, mídia, redes sociais, trabalho, trânsito/rua e música, expresso no Gráfico 29, observou-se que as meninas apontam mais igualdade na religião, depois, com os/as amigos/as e família. Os meninos percebem mais igualdade entre os/as amigos/as; em seguida, na casa/família e, depois, na religião. Em contrapartida, apontam, tanto meninos como as meninas, ser o trânsito/rua o

<sup>100</sup> Sobre o conteúdo machista das letras de funk ostentação, consultar Duarte (2016).

local em que mulheres são tratadas com maior inferioridade, seguido do trabalho e, depois, redes sociais e mídia.

Sobre essas compreensões, é necessário ressaltar que os locais que eles/as apresentam como maior igualdade tratam-se de relações e espaços mais próximos das vivências dos/as adolescentes, logo, mais naturalizados; por outro lado, os espaços em que percebem maior diferença referem-se às relações e locais mais distantes e indiretos de suas vidas.

**Gráfico 29 – Total: Espaços e relações onde os alunos e alunas percebem que a mulher é mais inferiorizada**

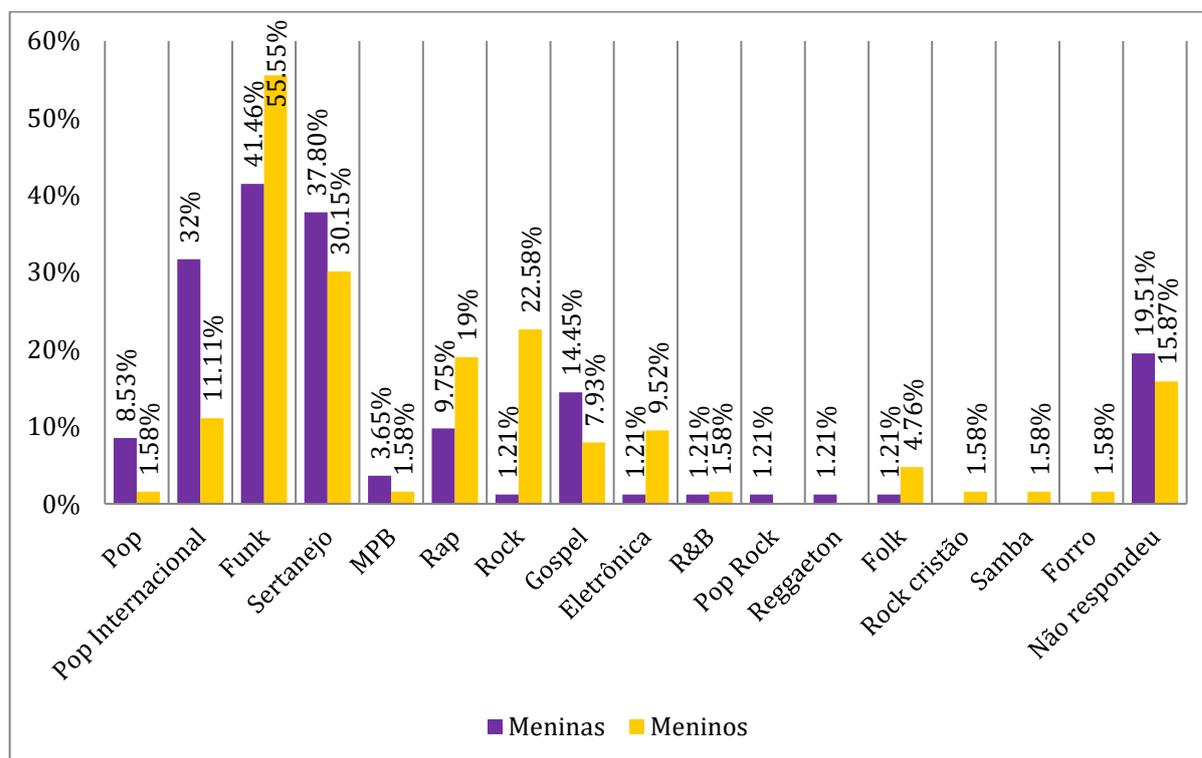


Na questão 23, em relação ao gosto musical e suas interpretações sobre serem ofensivas ou não, as respostas foram variadas; alguns citaram músicas que gostavam, mas não pontuaram ser ofensivas ou não. Outros/as pontuaram músicas que consideravam ofensivas, sem especificar se eram do seu gosto. Sendo assim, as respostas, adquiridas por intermédio da pergunta, deixam dúvidas sobre o senso crítico dos/as alunas/os em relação ao seu gosto musical.

Grifa-se que foram citadas várias músicas de diversos gêneros musicais (ver Gráfico 30): pop (8,53% das meninas e 1,58% dos meninos); pop internacional (32% das meninas e 11,11% dos meninos); funk (41,46% meninas e 55,55% dos meninos); sertanejo (37,80% das meninas e 30,15% meninos); MPB (3,65% meninas e 1,58% meninos); rap (9,75% meninas e 19% meninos); rock (1,21% meninas e 22,58% meninos); gospel (14,45% meninas e 7,93% meninos); eletrônica (1,21% meninas e 9,52% meninos); R&B (1,21% meninas e 9,52% meninos); pop rock (1,21% meninas); Folk (1,21% meninas e 4,76% meninos); rock cristão (1,58% meninos); samba (1,58% meninos). Portanto, a maioria das/os adolescentes ouve, principalmente, músicas funk e sertanejo.

Das/os adolescentes que não responderam a essa questão, foram 19,51% das meninas e 15,87% de meninos. Algumas adolescentes colocaram “não são muito de ouvir músicas”, ou seja, 2,43% das meninas e 4,76% dos meninos. Algumas meninas afirmaram que não ouvem músicas que são ofensivas às mulheres (4,87%). Além disso, 1,21% das meninas apresentaram que a maioria das que ouvem são ofensivas; outras 8,53% disseram que ouvem funk e a maioria é ofensiva.

**Gráfico 30 – Gêneros musicais citados pelos e pelas adolescentes**



As músicas que duas ou mais adolescentes do gênero feminino citaram foram: Meu abrigo, do cantor Merlin (cinco adolescentes – Gênero da música é Pop); Simples e romântico, do cantor Nicolas Germano (duas adolescentes - Sertanejo); Propaganda, dos cantores Jorge e Mateus (duas adolescentes - Sertanejo); Oi, Jesus, da Isadora Pomplo (duas alunas - Gospel); Lugar secreto, da cantora Gabriela Rocha (duas - Gospel); Yeshua, do cantor Fernandinho, participação Heloisa Rosa (duas adolescentes – Gospel); Theat you better, de Shawn Mendes (também duas alunas - pop internacional); Love yourself, do Justin Bieber (duas - pop internacional); Believe, do Imagine Dragons (três - pop internacional).

As músicas que mais de dois alunos citaram foram: Boate azul - Bruno & Marrone e Chitãozinho e Xororó (dois adolescentes - Sertanejo); Mc Levin - Vai vai perereca (dois, os quais a consideram ofensiva - Funk); Problema seu - Pablo Vittar (dois - Funk). Alguns adolescentes citaram uma música e acrescentaram que achavam seu conteúdo ofensivo e que tratava a mulher como objeto sexual. Dentre elas, citaram: Ophen the theca, do Mc Lan<sup>101</sup>; Baile da Favela, do Mc João<sup>102</sup>; e Bum

<sup>101</sup> A música Ophen the theca do Mc Lan (s/d.), em sua letra afirma: “Vai tomar piroca, Vai, vai tomar pirocation”.

Bum Tam Tam, do Mc Fioti<sup>103</sup>. Também, afirmaram que a cantora Nicki Minaj se trata como objeto.

A música Surubinha de leve, do Mc Diguinho (s/d.), foi citada por duas meninas e dois meninos, porém, nenhum deles realizou comentário, assim, não ficou claro se ouvem a música porque gostam ou a citaram por achar ofensiva. Destaca-se que a letra dessa música insinua estupro: “Hoje vai rolar suruba, Só surubinha de leve, Surubinha de leve com essas filha da puta, Taca bebida depois taca pika, E abandona na rua”.

Como citado anteriormente, sobre as músicas funks, principalmente, nessas letras, é expresso, claramente, o quanto as mulheres são inferiorizadas e rebaixadas a objeto sexual. Pelas respostas, é possível afirmar que os/as adolescentes, quando questionados/as, percebem o conteúdo ofensivo às mulheres. Nesse caso, conseguem identificar e ser críticos sobre as letras, principalmente, quando se refere ao Funk. No entanto, no dia a dia, continuam ouvindo as músicas; por outro lado, no que se refere ao conteúdo da música sertaneja, por exemplo, por ser mais romantizado, não percebem a reprodução da cultura machista. Parisoto e Borges (2020), ao analisarem as músicas mais tocadas nas rádios de 2013 a 2018, pontuaram que a maioria era da tendência sertanejo universitário. Para elas, tais músicas, camufladas pela narrativa de um amor perdido e/ou traição, muitas vezes, expressam uma violência contra as mulheres, que são, algumas vezes, também vistas como inferiorizadas e objetos sexuais.

Estas músicas tornam-se populares por agradarem grande parte da população, que se dispõe a reproduzi-las. São também, expressões de uma cultura machista que se materializa nas letras de canções que passam despercebidas por estarem naturalizadas no imaginário dos grupos sociais (PARISOTO e BORGES, 2020, p. 107).

A música tem grande influência no imaginário coletivo e também das/os adolescentes, influenciando, ademais, suas concepções do que é certo e errado (PONTES e RIBEIRO, 2016). Assim, além da estrutura social patriarcal, das diversas violências que as mulheres sofrem todos os dias, é extremamente problemático e preocupante que existam músicas comercializadas, que são tocadas em diversos

---

<sup>102</sup> Baile da Favela do Mc João (s/d.), em sua letra consta: “Ela veio quente, hoje eu tô fervendo, Quer desafiar, não tô entendendo, Mexeu com o r7 vai voltar com a xota ardendo (vai) [...] E os menor preparado pra foder com a xota delas (o vai)”.

<sup>103</sup> A música Bum Bum Tam Tam do Mc Fioti, canta que: “As novinha saliente, fica loucona e se joga pra gente”.

espaços, cantadas por crianças e adolescentes, em que se naturalizam a desvalorização e a utilização da mulher enquanto objeto sexual, por vezes, incentivando feminicídio, até mesmo o estupro individual e coletivo, além da pedofilia.

Em relação ao ambiente escolar, foi realizada uma pergunta<sup>104</sup> específica, sobre se os e as adolescentes percebem algum tratamento diferenciado entre meninos e meninas, que consideram reflexo da cultura machista; isso está apresentado no Gráfico 31. No colégio da região Norte, 44,44% das meninas colocaram que existe tratamento diferenciado entre os gêneros e 10% dos meninos evidenciaram isso. Na região Oeste, foram 80% das meninas e 25% dos meninos que pontuaram que existem diferenças no tratamento. No colégio da região Central, foram 59,25% das alunas e 50% dos alunos. Na região Leste, foram 25% das adolescentes e 40% dos adolescentes; na Sul, foram 39,28% das meninas e 25% dos meninos; nesses dois últimos colégios, ambos os gêneros foram os que menos colocaram que existe diferenciação no tratamento de meninos e meninas no ambiente escolar, logo é mais igualitário.

Dentre as respostas das/os adolescentes que afirmaram perceber um tratamento diferenciado entre os gêneros, sobressai o apontamento sobre o tratamento dos meninos para 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 feminina (Masc. Norte, 1º ano); Não da escola em si, mas sim dos colegas (Fem. Oeste, 2º ano); o tratamento de aluno para aluno, onde 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); Entre professores não, porém entre alunos existe muito (Masc. Central, 1º ano); Os meninos tem que tomar iniciativa e as meninas conhecem mais pessoas que os meninos em geral (Masc. 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); Tem alguns garotos que o que eles falam é aquilo e não adianta discutir, acho que deveria ter mais respeito (Fem. Sul, 1º ano); Porque você fala muitas bobagens para meninos, mas para meninas pensa duas

---

<sup>104</sup> “24. Na sua escola você percebe algum tratamento diferenciado entre meninos e meninas que você considera reflexo da cultura machista?” (Questionário, p. 250).

vezes antes de falar (Masc. Sul, 1º ano); Eu fico em um canto onde não fica muitas pessoas, mas é quase certo que tem sim pessoas machistas (Masc. Sul, 2º ano); garotos 'brincando de lutinha com meninas', 'xingando na zueira', etc. (Masc. Sul, 2º ano).

Outras explicações, relacionadas ao ambiente escolar, referiram-se ao tratamento diferenciado dos/as servidores/as para 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); Mas não haver com o machismo (Masc. Central, 1º 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); Banheiro das meninas é melhor (Masc. Sul, 2º ano).

Cabe ressaltar que as pessoas que frequentam as escolas, os alunos e alunas, professores e professoras, bem como demais funcionários/as, também estão inseridos na sociedade patriarcal e capitalista, logo, foram ensinados, desde crianças, a seguir e reproduzir esses valores, ideais, crenças, relacionados à cultura machista. Por isso, existe a necessidade de constantes reflexões e análise crítica sobre ações, comportamentos, palavras e brincadeiras que são naturalizadas e tidas como algo normal, principalmente, no que se refere às ações dos/as próprios/as educadores/as. No caso, é importante refletir sobre a formação dos/as professores/as e seus reflexos à reprodução ou superação da cultura machista. De acordo com Anjos (2017), os/as adolescentes veem seus/suas professores/as como modelos a serem seguidos, visando imitá-los/as. Assim, os/as professores/as e funcionários/as necessitam refletir sobre suas ações e a reprodução da cultura machista, bem como auxiliar para que haja desconstruções de concepções e ações que sustentam a cultura machista entre as/os alunas/os.

Alguns/as adolescentes também citaram o fato de as roupas permitidas no ambiente escolar serem diferentes para os gêneros, por exemplo: as “Meninas não podem usar shorts (Masc. Oeste, 1º ano)”. Além disso, outro tópico levantado foi em relação ao jogo de futebol, que, normalmente, é permitido somente aos meninos:

Me incomoda a cultura de homem ter que brincar com bola e mulher com boneca (Fem. Central, 2º ano); Muitas vezes só por ser mulher,

os meninos não deixam jogar bola (Fem. Leste, 2º ano); meninas não podem jogar futebol (Masc. Leste, 2º ano); Em um simples jogo de futebol. Desde de criança os pais ensinam que o menino tem que jogar bola, e isso é indiferente pois o esporte é para quem quer. E isso não é trabalhado na escola (Fem. Sul, 2º ano); O professor de ed. Física só ensina os jogos para guris (Fem. Sul, 1º ano); Os meninos acham que futebol não é coisa de menina (Fem. Sul, 2º ano).

As brincadeiras, esportes e atividades são divididos entre o que é permitido às meninas e aos meninos, em decorrência dos papéis sociais determinados a cada gênero; assim, as atividades voltadas ao cuidado, educação, ao espaço privado e doméstico são atribuídas às meninas; por outro lado, os exercícios voltados aos espaços públicos, como a maioria dos esportes, são direcionados aos meninos (CASTAÑEDA, 2006). O futebol, ainda, é um esporte majoritariamente masculino, sendo reproduzida essa diferenciação também dentro do ambiente escolar, em que as meninas têm interesse em tal esporte, mas não podem jogar porque são do gênero feminino; ou, até mesmo, por vezes, não têm interesse porque não lhes é ensinado sobre.

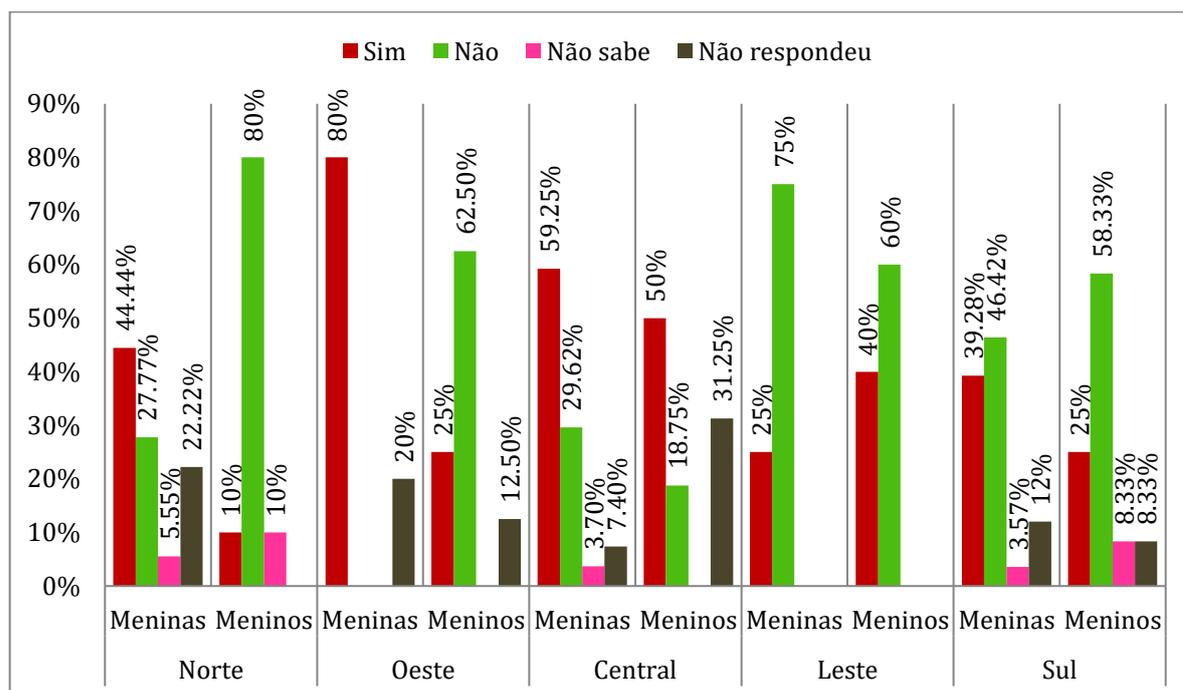
Sobre os colégios, os/as alunos/as que mais pontuaram igualdade entre os gêneros, de acordo com meninas: primeiramente, na região Leste (75%); depois, Sul (46,42%); Central (29,62%); Norte (27,77%); e, por último, Oeste, onde nenhuma apontou haver diferença. De acordo com os meninos, primeiramente, na região Norte (80%); depois, Oeste (62,50%); Leste (60%); Sul (58,33%); e Central (18,75%). Dentre esses, aqueles que justificaram a resposta:

Pelo menos não no meu colégio, não vê nada de desigualdade entre meninos e meninas (Fem. Norte, 1º ano); Não que eu lembre (Fem. Norte, 1º ano); De funcionários da escola não (Fem. Norte, 1º ano); Pelo menos não percebi a diferença (pelo menos não mais) (Masc. Norte, 1º ano); Porque eu nunca vi (Masc. Norte, 1º ano); Não que eu veja (Masc. Oeste, 1º ano); Tratamento da escola com os alunos não, só que no uniforme o shorts é disponibilizado somente para os meninos (Fem. Central, 1º ano); Não, se relacionado ao tratamento dos professores (Fem. Central, 1º ano); Não vejo tratamento diferente da parte dos professores. Alguns falam bastante sobre feminismo, nos encorajam a correr atrás dos nossos direitos (Fem. Central, 1º ano); Não que eu perceba (Masc. Leste, 1º ano); Não, graças a Deus (Fem. Sul, 1º ano); Somos tratados igualmente (Masc. Sul, 2º ano).

Alguns alunos e alunas responderam que não sabem ao certo se os meninos e meninas são tratados de modo diferente; assim, da região Norte, 5,55% das

meninas e 10% dos meninos colocaram não saber; da região Central, foram 3,70% das meninas; da Sul, 3,57% das alunas e 8,33% dos alunos. Que não responderam a essa questão, ao todo, foram 12,41% dos/as adolescentes.

**Gráfico 31 – Alunos e alunas percebem tratamentos diferenciados entre os gêneros no ambiente escolar?**



Nota: Porcentagem realizada separadamente por gênero em cada colégio, em decorrência na falta de equivalência entre o total dos gêneros e do total de alunos de cada colégio.

Outra pergunta realizada foi o que era machismo para os e as adolescentes e se já haviam presenciado em algum lugar<sup>105</sup> (ver gráfico 32); 11,72% dos e das alunas não responderam à questão. Várias respostas citaram que o machismo está relacionado ao homem se achar superior ou melhor que a mulher; dentre as respostas:

É algo que onde a pessoa masculina se acha superior à mulher, onde começa a erguer a voz e muita das vezes sendo agressivo (Fem. 1º ano Norte); Homem agressivo em palavras – presenciei no bairro que moro (Fem. 1º ano Norte); Pra mim machismo é o homem achar que está acima das mulheres, achar de alguma forma que manda nelas e que elas lhe pertencem - Presenciei em casa, não fisicamente, mas sim verbalmente, felizmente isso não ocorre mais

<sup>105</sup> “26. O que é machismo para você? Onde já presenciou isso?” (Questionário, p. 251).

(Masc. 1º Norte); É quando o homem se sente superior a mulher e a sociedade concorda (sempre). É ter que viver num lugar onde a mulher tem medo de andar na rua com roupas curtas, medo de ser estuprada dentro do transporte público ou qualquer coisa, enquanto os homens não precisam se sentir ameaçados (Fem. 1º Central); Homem querer ser mais que mulher, dizer o que elas devem fazer ou não - Muitas vezes em casa mesmo (Fem. 1º Central); Aonde os homens se acham superior por terem 'mais força' - Em casa é muito comum, aonde a mulher faz serviço e o homem não, porque está cansado, sendo que os dois trabalham (Fem. 2º Central); O homem achar que só porque é homem é melhor do que eu ou que pode fazer o que quiser, por mais que me deixe mal - Escola, família, na rua, igreja, amigos, trânsito (Fem. 2º Central); Machismo é o homem se sentir superior que as mulheres só porque eles têm mais força e trabalham o dia todo - Em casa (Fem. 1º Sul); Machismo é uma criação passado ao homem onde ele se comporta de forma superior a mulher - Nunca presenciei (Fem. 2º Sul); Machismo é o homem se achar melhor que a mulher, esta sempre humilhando elas, se achando superior (Masc. 1º Sul); O homem pensar que é melhor que a mulher em alguma coisa apenas pelo fato de ser mulher - Entre meus amigos (Masc. 1º Sul); Quando um homem acha que tem poder sobre a mulher - Centro, ônibus (Masc. 2º Sul); Quando você não respeita uma mulher de forma adequada ou quando você se sente superior a ela por ela ser mulher - Empresas (Masc. 2º Sul); O homem achar que é melhor que a mulher e achar que ela tem que ser submissa a ele, não só as mulheres, também os homossexuais, etc. (Masc. 2º Sul);

Além dessas, outras respostas também apontaram que o machismo é o homem se achar superior ou melhor que a mulher; entretanto, apontaram os locais onde já presenciaram:

[...] no colégio (Fem. 2º Central); [...] No meu último relacionamento (Fem. 2º Central); [...] Na casa de uma parente (Masc. 1º Oeste); [...] Presenciei desde muito nova, minha mãe costumava apanhar do meu pai, entre outros (Fem. 2º Central); [...] Escolas, redes sociais, ruas, existe muito disso (Masc. 1º Central); [...] Na escola quando falaram que a mulher deveria ficar em casa fazendo serviço e dando de comer a eles (Fem. 2º Central); [...] Em lugares públicos (Fem. 1º Central); [...] Na minha casa, mesmo sendo brincadeira (Masc. 1º Sul); [...] Presenciei em vários lugares (Masc. 1º Sul); [...] Em casa, pai e mãe (Masc. 2º Sul); [...] No trabalho (Masc. 2º Sul); [...] No sogro (Masc. 2º Norte).

Alguns/mas alunos/as responderam que o machismo está relacionado à falta de direitos das mulheres, entre os quais, descrevem-se:

Os homens pensam que têm mais direitos (Fem. 2º Central); É o comportamento expresso por opinião e atitudes onde o indivíduo recusa a igualdade de direito do sexo oposto - na escola (Fem. 1º

ano Norte); Machismo é quando o homem avança e abusa dos seus direitos sobre as mulheres (Fem. 2º Central); Quando um homem imbecil acha que só ele tem direito a tudo e a mulher só tem direito ao que ele quer - Na sala de aula, dizendo que é obrigação da mulher fazer serviço de casa. No serviço dizendo que eu era a única mulher, tinha que ser mais organizada (Fem. 2º Sul); Machismo é a mulher não ser respeitada e não ter os mesmos direitos que os homens. Mulheres não poderem usar as roupas que quisesse, mulheres serem desrespeitadas pelo simples fato de ser mulher (Masc. 1º Sul).

Alguns/as adolescentes explicaram o machismo como sendo a limitação das mulheres em alguns espaços:

Machismo é quando um homem que fala que mulher não deveria ficar na rua e nem no trabalho e sim em casa (Fem. 1º ano Norte); Quando a mulher é privada de fazer algo ou vestir algo ou trabalhar em algo que seja digamos só para homens – nunca presenciei (Fem. 1º ano Norte); O homem que não aceita algumas coisas que as mulheres fazem na city (Masc. 1º Norte); Homem que acha ter mais poder sobre as mulheres, por exemplo mandar a mulher lavar louça, sendo que você que usou, tremenda falta de respeito - Não comigo, nunca fiz com outros, mas conheço já fizeram isso (Masc. 2º Central); O machismo para mim é quando um homem acha que só por ser mulher não pode fazer a mesma coisa que ele - Na minha casa (Fem. 2º Leste); É o homem que não respeita as mulheres, e acham que lugar de mulher é na cozinha (Fem. 1º Sul); Homem que acha que o lugar da mulher é limpar a casa, que não deixa ela sair que ela tem que fazer apenas o que ele quer para agradá-lo e ela não tem voz na sua própria casa (Fem. 1º Sul); Machismo pra mim é quando um homem acha que pode fazer tudo e a mulher não. Ex: quando um homem fala que ele tem que ganhar mais que a mulher sendo que eles exercem o mesmo trabalho - Vejo na TV (Fem. 1º Sul).

Outras explicações sobre o que é machismo:

é quando um ser humano tenta diminuir a autoestima de uma mulher – em muitos lugares (Fem. 1º ano Norte); Machismo pra mim é uma pessoa que faz algum comentário desnecessário e diz ser brincadeira (Fem. 1º ano Norte); É essa cultura onde o 'ser' predominante é o homem e tudo sendo feito por ele torna-se justificável (Fem. 1º ano Norte); O homem que não aceita o tipo de ser dos outros, os viados, mulher com mulher, ele acha ele é inferiores outros (Masc. 2º Norte); Machismo é quando o homem domina tudo no está ao seu redor, ou seja, quer tudo pra ele - Nas eleições políticas (Fem. 1º Central); O homem achar que tem mais capacidade que a mulher, homens que não aceitam que suas esposas trabalham (Fem. 1º Central); História da humanidade - Com uma situação que ocorreu com uma conhecida (Fem. 2º Central); Machismo para mim é quando um homem acha que pode mandar, que acha que é dono da mulher, e acha que são submissas deles, quando batem - Na sociedade em geral (Fem. 2º Central); Pra mim a

cultura do machismo é palavras que julgam a mulher de um jeito errado, ser rebaixada por simplesmente ser mulher (Fem. 2º Central); Um movimento conservador - Nas redes sociais (Masc. 1º Central); Opressão do homem sobre o gênero feminino (Masc. 1º Leste); O machismo é uma forma de menosprezar a mulher - Presenciei inúmeros casos na família (Masc. 2º - Leste); É quando os homens não respeitam as mulheres, quando eles estupram ou agridem elas (Fem. 1º Sul); Mulher é menor que o homem em tudo - Pelo que me falam e escuto (duas Fem. 1º Sul); Homens que querem mandar nas mulheres, batem, são os donos da razão, acha que somos seus brinquedos (Fem. 1º Sul); Palavras, grosserias, humilhação - Na família (Fem. 2º Sul); O machismo é quando um homem não aceita que a mulher faça determinado assunto - Redes Sociais (Fem. 2º Sul); O machismo é quando um homem não aceita determinada coisa na mulher. O que ela usa, roupas, etc.- Redes sociais, televisão (Fem. 2º Sul); Machismo é forma que o homem trata a mulher - Na minha família (Fem. 2º Sul); O homem achar que a mulher tem que ser submissa a ele, ele que manda, privando a mulher de sair, etc. (Fem. 2º Sul); É o homem achar que é 'dono da mulher' - Vizinhos e na própria sociedade (Fem. 2º Sul); É menosprezar a mulher – Trabalho (Masc. 1º Sul); Falta de respeito e desigualdade - Em algumas famílias de amigos (Masc. 1º Sul); Cultura onde a mulher é tratado de modo diferenciado - lugar nenhum (Masc. 2º Sul); Machismo tipo opinião na roupa da mulher, não usar roupa curta (Masc. 2º Sul); É a manipulação masculina sob a mulher, crianças, etc - Em TV e internet (Masc. 2º Sul).

Além dessas, algumas respostas, em suas explicações, reproduziram o estereótipo de que a mulher é frágil “Desigualdade, achar que mulher por ser mais frágil é menos que homem” (Fem. 1º ano Norte) e “Pessoas do sexo masculino aproveitar da fragilidade das mulheres” (Masc. 1º Oeste).

Essa pergunta complementa as outras questões, pois, por mais que vários alunos/as responderam, em outra pergunta, que não foi trabalhado sobre desigualdade de gênero - sendo abordado, principalmente, no segundo ano - 88% dos/as adolescentes responderam a essa questão, explicando o que é machismo para eles, com exceção de uma minoria que, em algum momento, também reproduziu o machismo e os estereótipos femininos. Logo, as respostas demonstram que apreenderam sobre tal conceituação, sem especificar ao certo se o conteúdo foi trabalhado na escola, visto que alguns afirmaram não ter estudado ainda esse conteúdo.

A penúltima pergunta, realizada aos adolescentes, foi se elas/es acham que o machismo e a desigualdade entre homens e mulheres já as/os prejudicaram de alguma forma. Essa pergunta foi realizada para comparar com as outras respostas sobre as diferenças entre os gêneros, se eles percebem e têm consciência do

quanto isso interfere e prejudica suas vidas. Porém, de modo geral, 50% das meninas e 60,31% dos meninos pontuaram que o machismo e a desigualdade de gênero não as/os prejudicaram. A maioria das respostas das meninas, que responderam que o machismo e a desigualdade não lhes oferece prejuízo, não foi justificada, mas, as que explicaram, disseram que, até o momento, não tinham sido prejudicadas; dos meninos, a maioria também não foi justificada, mas um menino pontuou “pois sou homem” (1º ano Leste); “Pelo contrário, tento ser diferente dos homens machistas” (2º Leste); outro justificou que “Não só eu e como meus irmãos, pois crescemos com essa ideia, mas não há seguimos” (1º ano Sul).

Assim, somente 32,92% das adolescentes reconhecem que já foram prejudicadas pelo machismo e 12,70% dos meninos. As/os adolescentes que explicaram que já foram prejudicados:

Em trabalhos já que o homem é mais forte, recebe mais e é considerado um melhor funcionário (Fem. 1º Norte); Na convivência (Fem. 1º Norte); quando me falaram que eu não poderia gostar de alguém do mesmo sexo, por questão religiosa (Fem. 1º Central); Os meninos costumam usar, querer pegar e depois fazem o mesmo com outras (Fem. 1º Central); Me sinto imensamente mal de andar na rua, mesmo no inverno por causa de piadas, brincadeiras nojentas e infames (Fem. 1º Central); Sofri assédio na rua, muitas vezes aliás (Fem. 1º Central); Em questão de emprego, salário (Fem. 2º Central); Somos todas julgadas de uma forma que muitas vezes nos rebaixa (Fem. 2º Central); Principalmente nas taxas de pessoas, ou seja, mulheres que se matam ou são mortas (Fem. 2º Central); Junto com outros motivos acabou em depressão (Fem. 2º Central); Pois com vários lugares as mulheres são ofendidas pelo fato da desigualdade (Fem. 2º Central); Na minha família meu primo pode sair e voltar a hora que quiser, e quando questionei, a única resposta foi ‘você é menina’ (nós dois temos a mesma idade) (Fem. 2º Central); Porque já quis entrar em um esporte e por ser mulher meu pai achou que não poderia (Fem. 2º Leste); Pelo fato de me proibir de trabalhar (Fem. 2º Oeste); Para arrumar emprego (Fem. 2º Oeste); Para arrumar trabalho, ou para algo por causa de propostas (Fem. 2º Oeste); Às vezes na escola as meninas falam em jogar bola ou alguma coisa que os homens pratica, mas eles dizem que não é coisa de mulher (Fem. 1º Sul); Trabalho só com homens e o pensamento deles é horrível (Fem. 2º Sul); Só pelo modo de me vestir (Fem. 2º Sul); Já vi em trabalhos em grupo que me escolheram por ser homem, sendo que as meninas estavam mais qualificadas que eu (Masc. 1º Norte); Porque todos somos iguais e se não pararmos e nos entendermos não evuiremos, ficaremos estagnados (Masc. 2º Oeste); Má influência para as futuras gerações (Masc. 1º Sul); Só porque eu falo mais com mulheres que meus amigos, me chamam de viado (Masc. 1º Sul); Porque o machismo é tudo negativo, então atrapalha (Masc. 1º Sul); Porque todos são

machistas e desigual, uma vez na vida alguém já foi idiota, até eu (Masc. 1º Sul).

Alguns afirmaram não saber se já foram prejudicadas/os (a porcentagem de meninas e meninos que colocaram tal resposta é semelhante, sendo 1,21% das alunas e 1,60% dos alunos); outras/os alunas/os não responderam à questão; destas/es, 15,85% foram do gênero feminino e 25,39% do masculino.

Percebe-se, na análise das respostas e diferenças regionais (ver Gráfico 32), que as alunas do colégio da região Central e da região Oeste são as que mais reconhecem que o machismo e a desigualdade já lhes causou prejuízo. Assim, na região Central, 55,55% das meninas colocaram que já foram prejudicadas; da região Oeste<sup>106</sup>, foram 80% das meninas; na região Leste, foram 25% das alunas; Sul 17,85%; Norte, foram 11,11%. Dos meninos que reconhecem que o machismo os prejudica, os alunos que mais pontuaram foram os da região Sul (20,85%); na região Oeste, foram 12,50% e Norte foram 10%; mas, nas regiões Central e Leste, nenhum menino asseverou que percebe que o machismo e a desigualdade pode prejudicá-lo.

Ressalta-se, nessa questão, que, mesmo que as/os adolescentes tenham respondido a diversas questões, pontuando desigualdades e a inferioridade feminina em diversos espaços – além de terem, na questão anterior, descrito o que era machismo e algumas situações que já presenciaram -, quando a questão é direcionada à vida deles, sobre as implicações diretas do machismo, a maioria tem dificuldade de reconhecer. Esse fato demonstra que os/as alunos/as podem realmente ter evidenciado que há mais igualdade nos ambientes e relações da casa, amigos e religião, entretanto, por essas serem relações pessoais, que afetam diretamente, podem também ser tão naturalizado que não conseguem perceber; mesmo que consigam formular o que é a desigualdade e o que é o machismo, não percebem isso na sua própria vida. Desta forma, o conteúdo sobre machismo e diferença de gênero ainda é distante e abstrato.

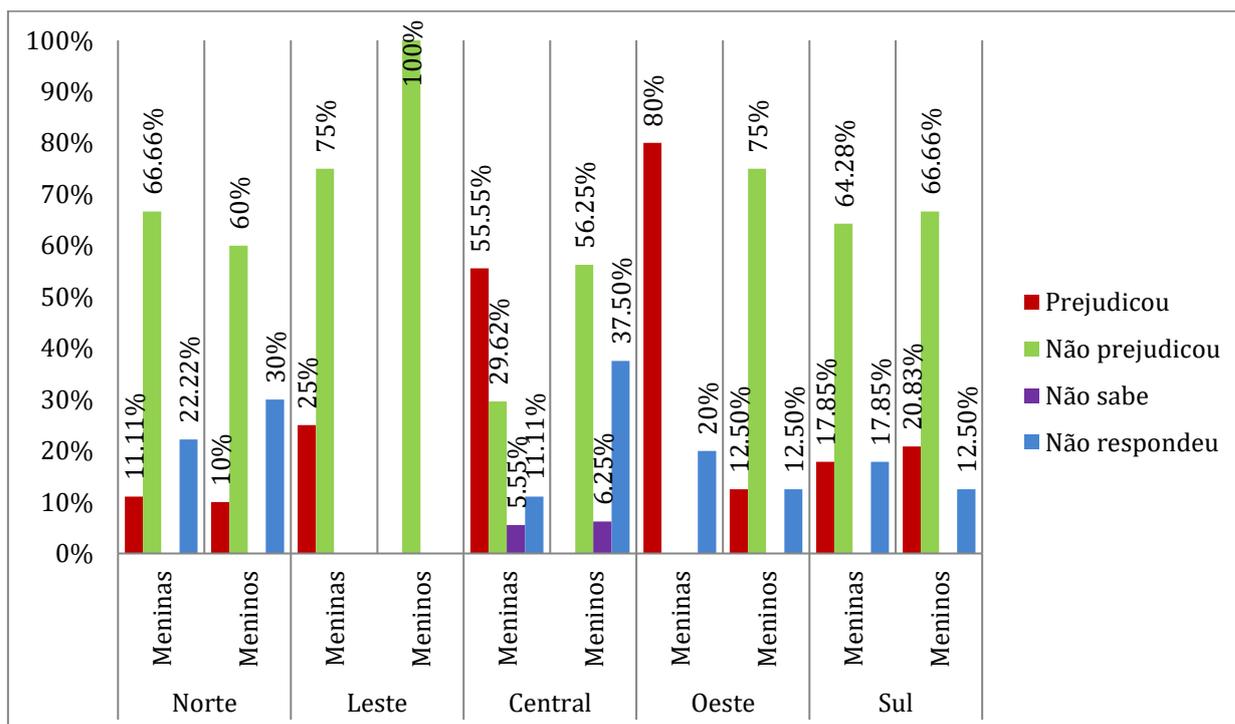
Desse modo, como salienta Bourdieu, a dominação masculina implica, principalmente, violência simbólica no cotidiano, sendo uma “violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas” (p. 12). É difícil o reconhecimento de tais implicações para a própria vida da vítima, dificultando a desmistificação e o

---

<sup>106</sup> Ressalta-se o fato, na região Oeste, de haver uma porcentagem grande de meninas, que reconhecem que são prejudicadas pelo machismo, o qual é relevante; entretanto, nessa região, participaram somente cinco adolescentes do gênero feminino.

reconhecimento de quanto o machismo impõe papéis sociais, expectativas, valores e normas que afetam a todos.

**Gráfico 32 – O machismo e a desigualdade entre homens e mulheres já te prejudicou? – Porcentagem referente ao gênero e colégio**



A última questão realizada aos/as adolescentes foi sobre o que poderia ser feito para diminuir a desigualdade entre homens e mulheres. Alguns/mas adolescentes não responderam à questão, sendo um número de 23,44%; outros/as asseveraram não saber (4,82%). Assim, algumas meninas e alguns meninos responderam que a desigualdade entre homens e mulheres pode ser diminuída por meio de igualdade de direitos ou melhoria de alguma lei:

Respeito, ter os mesmos direitos, ser livre pra qualquer opção sexual<sup>107</sup> (Fem. 1º Norte); Que homens e mulheres têm o mesmo direito por ex: no trabalho, em casa, na rua, etc. (Fem. 1º Norte); Ter os mesmos direitos, ser livre por sua opção sexual (Masc. 1º Norte); Direitos iguais e principalmente respeito (Fem. 2º Oeste); Todos terem direitos iguais e as mesmas opções de trabalho (Fem. 1º Sul); Eu acho que as mulheres tinham que receber o mesmo que os

<sup>107</sup> Ressalta-se que a nomenclatura correta é orientação sexual.

homens e terem direitos iguais (Fem. 1º Sul); Deveria ser mais rígidos com a lei Maria da Penha (Fem. 2º Sul); Acho que as leis poderiam ser melhores para as mulheres, leis como Maria da Penha etc (Masc. 2º Sul); Fazer uma lei em que todos são tratados de forma igual, na verdade já tem, mas que eles respeitem isso, e caso não cumpra seja preso ou pague uma multa dependendo da ação (Masc. 2º Sul).

Como ressaltado nos demais capítulos, os direitos e sua melhoria são considerados extremamente importantes para a diminuição da desigualdade de gênero; contudo, são somente reformas, em que se mantêm a mesma estrutura social patriarcal (SAFFIOTI, 2013). Assim, criar mais leis é importante, porém, não suficiente para romper com a cultura machista e desigualdade de gêneros. Mas, entre as respostas dos/as adolescentes, é importante registrar as que se referem à luta de mulheres por igualdade:

Ter mais apoio no feminismo, mais apoio nas manifestações feministas e na conscientização. Isso é algo que vai demorar pra mudar totalmente, mas pequenas mudanças ajudam muito (Fem. 1º Central); As mulheres tem que fazer o que sempre fizeram e tentar conquistar mais espaço, não vai ser nenhum pouco fácil. Várias delas vão morrer por uma sociedade mais igual (Fem. 1º Central).

Dessa forma, também foi apresentado, como resposta para a diminuição da desigualdade, o respeito entre os gêneros, além das respostas evidenciadas em seguida:

Respeitar as escolhas das pessoas e o amor entre as pessoas, independente da sua cor, escolha sexual, religião (Fem. 1º Sul); Começando com o respeito apenas respeite mulher com roupas 'curtas', não é motivo de aplausos (Fem. 1º Sul); Respeito entre todos, não importando a cor ou sexualidade que a pessoa escolhe ter (Fem. 1º Sul); O respeito e amor entre as pessoas, independente de seu gênero, cor, opção sexual, etnia e religião (Masc. 1º Sul); Todos terem consciência e respeitar cada um, pois todos são iguais (Masc. 1º Sul); Olha, não tenho uma opinião concreta, mas acho que se tivesse mais respeito, mais igualdade e algo que mudasse a opinião de alguns que dizem que lugar de mulher é limpar a casa e de homem trabalhar para sustentar (Fem. 1º Sul); A sociedade aceitar a igualdade entre ambos (Masc. 1º Oeste); Cada um saber de seus direitos e limites, e se respeitarem de uma forma saudável respeitando um ao outro de várias formas e situações (Fem. 2º Central).

Outras respostas referiram-se apenas à igualdade nas relações sociais.

Tendo igualdade em tudo (Masc. 2º Sul); Homens e mulheres com o mesmo salário, no mesmo patamar (Masc. 2º Sul); Eles considerar o homem e a mulher com a mesma qualidade (Masc. 2º Sul). Ser tratados de formas iguais (Fem. 1º Central); Não ter mais desigualdade (Masc. 1º Central); Todos terem consciência e se tratar igual (Fem. 1º Leste); Dar o mesmo valor aos dois (Masc. 1º Oeste); Salários iguais, a não sei (Masc. 1º Oeste); Igualdade entre os sexos, nenhum se achar melhor que o outro (Masc. 2º Oeste).

Em contrapartida, teve uma adolescente que justificou o fato de o homem ganhar mais do que a mulher: “Se respeitarem, e serem tratados igualmente, eu particularmente acho que sim, os homens devem ganhar mais que as mulheres por questão que eles são mais fortes e fazem bem mais coisas” (Fem. 1º Sul). Outras soluções para a diminuição da desigualdade foram vinculadas a atitudes individuais:

Que as pessoas passem a acreditar no potencial das pessoas (Fem. 1º Norte); As mulheres tomarem uma atitude e não admitir ser tratada de modo diferente por ser mulher (Fem. 1º Norte); Cada um cuida da sua vida e não aceitar opinião de bosta (Masc. 2º Norte); Cada um cuida da sua vida (Masc. 2º Norte); As pessoas perceberem que tanto quanto homem e mulher tem os mesmos direitos, que os dois são pessoas normais e um precisa do outro (Fem. 2º Central); Cada um ter uma consciência e pensamentos maduros (Fem. 2º Central); Nada, apenas ter a consciência do que é certo e errado e como gostaria de ser tratado, tratar o próximo (Fem. 2º Central); As pessoas não só os homens, mas todos, terem consciência e pararem de acreditar que somente o homem pode e as mulheres não (Fem. 2º Central); Nada, apenas cada um ter a consciência de como gostaria de ser tratado e sempre se colocar no lugar do outro (Fem. 2º Central); Não sei, o respeito vem de casa (Masc. 2º Central); As mulheres não deixarem ser tratadas como objeto (Masc. 1º Leste); Que o Machista pare de ofender as mulheres como se elas fossem um lixo ou algo descartável. E que tenha o que eles merecem (Fem. 2º Sul); Não consigo pensar algo que ajude a diminuir porque isso tem que vir das pessoas que tem esse preconceito (Masc. 2º Sul).

Houve algumas respostas que foram um pouco mais extremas, como “Nascer mais mulheres e esquecer os homens” (duas Fem. 2º Norte); “Inverter os papéis por um dia ou meses” (Masc. 1º Central); “Matar os machistas” (Fem. 2º Sul); “Nascer de novo, o mundo inteiro” (Masc. 2º Sul).

Na maioria das respostas, observa-se que a questão da mudança social é atribuída à sociedade ou aos outros, como se os sujeitos fossem algo à parte. Tais pontuações reafirmam a máxima ressaltada na questão anterior, de que, para muitas/os adolescentes, o machismo e a desigualdade são valores abstratos, como

se não fizessem parte desse processo, não sendo atingidos diretamente por essas questões.

Outras respostas também apresentam impossibilidades de mudanças. Por exemplo: “Nada, porque o país nunca vai mudar, essa é a realidade” (Fem. 1º Sul). Outras atribuíram as mudanças à questão individual, como se o machismo fosse somente uma escolha individual, tanto da pessoa que é machista quanto da mulher, que “deixa” ser tratada assim. Nesse sentido, Castañeda (2006) pontua que, se o machismo é visto como uma característica individual e não como um caráter social, contribui para que ele se torne invisível. Esse processo de individualização também é uma construção da sociedade capitalista, pois, quando se identifica que o problema é social e estrutural, significa que é necessária uma transformação da sociedade.

Outras respostas referiram-se à transmissão de informação, educação e conscientização, para mudar a opinião e a cultura machista:

Ter mais diálogo e ser homens não machistas (Fem. 1º Norte); Maior disseminação sobre o assunto, já tem sido feito, mas deveria ter maior cobertura inclusive palestras nas escolas, já que um menino ainda a pouco disse que nem sabe o que é feminismo, então o assunto deveria ser mais abordado nas escolas, mídia e redes sociais (Fem. 1º Norte); Ser conversado mais, ser explicado desde pequeno que não há muita diferença entre a mulher e o homem (Fem. 2º Norte); Todos ter consciência do que faz (Fem. 1º Central); Educando a nova geração (Fem. 1º Central); Conscientização e educação (Fem. 1º Central); Mudar a cultura machista (Fem. 1º Central); Respeito, humildade, igualdade, paz, amor ao próximo (Masc. 2º Central); ); A intelectualidade da população deveria mudar drasticamente, fazendo com que as ideias e pensamentos machistas desapareçam (Masc. 1º Leste); Conscientizar os homens (Fem. 1º Sul); Cada um começar a ensinar seu filho desde pequeno a respeitar os outros, independente da cor da pele, do cabelo, das escolhas sexuais, etc. (Fem. 1º Sul); Respeito entre homens e mulheres, conscientização etc. (Fem. 2º Sul); Uma boa educação escolar, familiar, política. O que é quase impossível, pois o pensamento machista ainda existe de uma forma muito grande, indiretamente e diretamente (Fem. 2º Sul); A nova geração está mudando, pois a criação do machismo está sendo passado aos filhos cada vez menos (Fem. 2º Sul); Explicar isso para os alunos de 1 a 3 ano que são mais estáveis, e dizer o que é errado e certo (Masc. 1º Sul).

Nesse sentido, ressalta-se que o processo de naturalização das desigualdades contribui para a manutenção dessas desigualdades de gêneros. Segundo Saffioti (1987), esse processo é o mais fácil para legitimar “a

‘superioridade’ dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais, a dos ricos” (p. 11). Nesse caso, destaca-se que as discussões sobre as relações de gênero possibilitam avançar para a desnaturalização das desigualdades sociais, de gênero e raça, proporcionando instrumentos a fim de superar a desigualdade. Porém, a educação escolar, por si só, não é determinante. A educação congrega em si os mesmos processos contraditórios da sociedade<sup>108</sup>, porém, pode contribuir para compreender o processo histórico em que se estabeleceram as diferenças e como tais se reproduzem na formação social.

---

<sup>108</sup> Ver Favoreto (2008).

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática norteadora da pesquisa foi sobre quais elementos sociais contribuem para haver a permanência e também a mudança da cultura machista e da desigualdade de gênero. Para isso, foi analisado o processo histórico, em que, apoiando-se em diversos autores/as que analisam a temática, foi possível observar que a cultura machista e a desigualdade de gênero são temáticas densas e complexas, que envolvem a compreensão de diversos elementos sociais, bem como se faz necessário estabelecer relações entre eles e o contexto histórico.

Desse modo, partindo do pressuposto de que a cultura machista e a desigualdade de gênero são questões históricas, no primeiro capítulo, verificou-se a permanência e a mudança desses elementos na história, destacando as seguintes categorias de observação: família, religião, trabalho e movimentos feministas. Na pesquisa, foi observado que, mesmo com algumas mudanças nas técnicas de produção, inclusão da mulher no mercado do trabalho, a estrutura social permaneceu capitalista e patriarcal, assim, as instituições que transmitem e referem-se à superestrutura, como as leis e educação, em seu cerne, mantêm a cultura machista e a desigualdade.

Dessa maneira, no segundo capítulo, foram analisadas as mudanças no que se refere aos direitos das mulheres, em que os avanços vão de acordo com as transformações que estão acontecendo na sociedade, assim como alguns direitos, a exemplo da Lei Maria da Penha e do Femicídio, que foram criadas para tentar diminuir violências e desigualdades que as mulheres sofrem cotidianamente. Entretanto, mudanças somente no Legislativo não acarretam modificações sociais, pois são processos firmados nas diferenças e exploração.

Outro ponto elencado, ainda no capítulo dois, foi sobre a educação das mulheres e seu processo histórico, até a atualidade. Nesse aspecto, mesmo que tenham passado a ter acesso a mais educação escolar, a cultura e a desigualdade não foram suficientemente rompidas. No caso, o desenvolvimento do indivíduo não se constitui de forma isolada, mas depende das relações sociais no processo histórico. Sendo a sociedade capitalista baseada na desigualdade de classe e raça, tais diferenças permanecem também entre os gêneros, mantendo a cultura machista. O conjunto de elementos sociais forma e constrói os sujeitos, sua personalidade, valores, ideias, crenças, concepções de mundo, modos de agir e

sentir. O conhecimento da realidade, de modo aprofundado, para além da aparência, poderia contribuir para a superação da desigualdade e da cultura machista, porém, no limite das relações de dominação, não tem sido de acesso a todos. Sendo assim, o conhecimento sistematizado, inserido no currículo escolar, que poderia possibilitar a humanização, não tem possibilitado superar a alienação. Nesse sentido, a formação social das/os adolescentes, tendo em vista a visão que os adultos transmitem da realidade, em uma sociedade alienada, evidencia-se, também, alienada (ANJOS e DUARTE, 2016).

No segundo capítulo, também foi discutido sobre o processo de formação social do sujeito, com foco no período da adolescência. Assim, nesse momento do desenvolvimento, por ser um período de transição para o período adulto e de formação de conceitos, o/a adolescente, mesmo que formado nos valores da sociedade, pode se apropriar de conceitos para construir seus próprios valores, normas e visão de mundo. Por conseguinte, “o pensamento por conceitos é produto da internalização da produção cultural e, ao mesmo tempo, condição para tal internalização” (ANJOS e DUARTE, 2016, p. 217). Dessa forma, quando a/o adolescente não tem acesso às produções culturais, o indivíduo pode não passar do nível dos conceitos cotidianos (ANJOS, 2017).

Entre aspectos de permanência da cultura machista e da desigualdade de gênero e a possibilidade de superação, foi necessário verificar como os/as adolescentes compreendem a questão. Para isso, buscou-se, na formação social dos/as adolescentes, compreender a permanência e mudança da cultura machista. Dessa forma, foi necessário estabelecer diversas relações entre os elementos sociais, sejam eles culturais, econômicos, políticos, religiosos, relações familiares, de trabalho, bem como na diversidade dos movimentos sociais contestatórios, tais como podemos observar em cada um dos capítulos desta dissertação. Embora, em decorrência da complexidade da temática, não se tenha chegado a conclusões fechadas sobre, é possível fazer algumas considerações.

Em relação às categorias analisadas, nas relações de trabalho, durante o processo histórico até a atualidade, percebe-se que as mulheres das classes populares sempre trabalharam, sendo submetidas a cargos mais baixos e com menor remuneração, logo, mais exploradas pelo capitalismo. Atualmente, as mulheres têm os mesmos direitos que os homens, inclusive, trabalhistas, contudo, com o aumento de mulheres nos trabalhos produtivos, alguns cargos, antes

masculinos, passaram a ser femininos, perdendo a relevância social, em consequência, tendo salários menores. Os cargos mais baixos e de menor remuneração, destinados às mulheres, estão associados aos papéis sociais femininos, reforçados por séculos, ou seja, aqueles relacionados ao cuidado, educação e saúde. Por conta de se ter uma maior liberdade, atualmente, acredita-se que há igualdade também nas escolhas profissionais, contudo, ainda, as profissões escolhidas por homens e mulheres têm um recorte bem claro de gênero. São, na verdade, escolhas determinadas de acordo com as expectativas de gênero de uma sociedade pautada na desigualdade entre homens e mulheres. Tais fatos, além dos dados nacionais, são expressados nas profissões das pessoas que moram com as e os adolescentes, assim como das profissões que essas/es já exerceram ou exercem.

Outro ponto de extrema importância, que envolve tanto as relações de trabalho quanto familiares, é o trabalho doméstico e as atividades de cuidado. Em relação a esse tópico, a permanência da desigualdade e da cultura machista é o mais gritante, pois, tanto no processo histórico quanto pelos dados, evidenciados pelos exemplos e respostas das/os adolescentes, tais funções ainda são destinadas, em sua maioria, às pessoas do gênero feminino, seja à adolescente, mãe, tia, avó ou empregada. A atividade doméstica, expressa, assim, a desigualdade ainda presente no trabalho feminino, por sua dupla ou tripla jornada, pois a elas também cabe o cuidado dos outros membros da casa; além disso, tais atividades não são remuneradas, sendo vistas como um mero trabalho natural a todas as mulheres. Nessa perspectiva, o que ainda demonstra a desigualdade no cerne das relações familiares são os valores, crenças e ideias reproduzidas dos serviços domésticos serem uma atribuição feminina; também, mesmo que expresso de um modo mais sutil na atualidade, as mulheres ainda servem aos homens, logo, independentemente de suas atribuições e funções externas, a elas, cabe limpar, cozinhar e cuidar dos/as filhos/as.

Ressalta-se que as principais instituições que auxiliaram a manutenção e criação da cultura machista, bem como da desigualdade de gênero, foram a família, a religião e a educação, como já ressaltado por Bourdieu. Sendo assim, o seu modo de organização, pautado na manutenção e na reprodução de tal cultura, é tão naturalizado que, mesmo que estejam explícitas, nos exemplos dos/as adolescentes, a desigualdade e inferioridade feminina, nesses espaços,

contraditoriamente (e das relações com os amigos), efetivam-se como não existentes, como invisíveis à percepção.

O processo histórico educativo apresenta uma contradição em seu âmago, pois, ao mesmo tempo em que constrói, juntamente com as outras instituições, modos da manutenção da cultura machista, também auxilia e instrumentaliza as mulheres a terem maior conhecimento. Exatamente o maior acesso ao conhecimento é que também auxiliou as mulheres nas suas lutas e reivindicações sociais, em consequência, na conquista de direitos. Essa contradição do meio educacional, presente também em toda a sociedade, mas que nesse espaço é mais explícita é perceptível na atualidade e na pesquisa com as/os adolescentes.

Segundo Rossler (2004), a educação, como todo o campo social, é cenário de diversos embates políticos e intelectuais de cunho ideológico, que lutam para constituir uma educação que contribua para a transformação social ou que busque a “reprodução e manutenção das relações sociais de dominação que impõem condições sociais de alienação” (p. 78). No mesmo sentido, a escola, como função social, transmite o conhecimento sistematizado, produzido historicamente pela sociedade, mas também reproduz, em seu Currículo e projeto social, os mesmos embates sociais, portanto, também, a cultura machista e a possibilidade de sua superação. Assim, as discussões sobre as relações de gênero podem permitir a desnaturalização das desigualdades sociais, de gênero e raça, proporcionando um modo histórico e relacional de compreender as opressões que são naturalizadas e tidas como a-históricas (SOUZA, 2012).

O espaço escolar é o quarto lugar identificado como o mais igualitário entre os gêneros, referente aos exemplos das/os adolescentes, que citam sobre a inferioridade das mulheres nesse local; é evidenciado, principalmente, o tratamento dos próprios alunos e alunas; depois, a reprodução da cultura machista pelos/as próprios/as funcionários/as e professores/as. Sobre a discussão, no que diz respeito à desigualdade de gênero em sala de aula, cabe ressaltar que, no segundo ano, foi identificada, principalmente, a forma com que tal conteúdo foi abordado; em contrapartida, referente às respostas das outras questões, não foi percebida muita diferença entre as que foram oferecidas pelos primeiros e segundos anos, nem entre os colégios das regiões.

Sobre a falta de conhecimento a respeito da questão, pode ser considerado o fato de que, muitas vezes, as/os alunas/os não prestam atenção aos conteúdos

ensinados em sala de aula; como a pesquisa foi realizada somente com as/os estudantes, não há o lado das/os professoras/es para os dados e respostas serem confrontados. Porém, ressalta-se que, mesmo que se tenha trabalhado a temática, pela qualidade das respostas, um elevado número de alunas/os não conhece profundamente sobre a desigualdade de gênero e cultura machista, assim, destaca-se que a apropriação é superficial, abstrata e não atinge o questionamento para a vida prática.

Com base no contato com os/as alunos/as, pode-se afirmar que, durante a realização dos questionários nas turmas, diversos adolescentes demonstraram interesse em ter maior conhecimento sobre as temáticas que foram questionadas, como sobre o que realmente era o feminismo, o machismo, como ainda isso implica na vida das mulheres, sobre o aborto, entre outras temáticas. Já que o objetivo da pesquisa não era intervir naquele momento, para não alterar os dados, e por falta de tempo para ser trabalhado sobre as temáticas, após a aplicação dos questionários, não foi possível explicar cada questão. Mas é necessário ressaltar que as/os alunas/os demonstraram interesse em discutir sobre tais temas. Por outro lado, pelos dados, verifica-se que há um déficit no ensino e no debate sobre a desigualdade de gênero. Por isso, ressalta-se a relevância de ser trabalhado e discutido, de modo crítico e reflexivo, no ambiente escolar, sobre a história das mulheres, suas lutas, conquistas, pautas e reivindicações, bem como os fundamentos estruturais do machismo e da desigualdade. Assim como, de ser debatido sobre esse processo de mudança, e também de permanência da cultura machista e desigualdade de gênero, que ainda implicam e estruturam a vida de todos os indivíduos, que por vezes acreditam que tais fatores foram superados. Desta forma, quando analisado as implicações na estruturação da sociedade e da própria vida, os/as alunos/as saem do campo somente abstrato, e passam a ter uma visão mais clara e crítica da realidade, sendo possível ser trabalhados modos de superação desse sistema patriarcal.

Diante disso, como citam as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade, se o gênero é construído nas relações sociais, na família, na escola, pela mídia, o gênero também pode ser reconstruído, desconstruído e questionado em busca de uma igualdade social entre homens e mulheres (PARANÁ, 2010).

Dentre os embates ideológicos, o ambiente escolar é atravessado pelos valores dominantes da sociedade capitalista e, em muitos aspectos, seu conteúdo é

permeado pela cultura machista, bem como também houve espaços de contraideologia e de crítica aos valores machistas, como pode ser observado na criação de alguns documentos da política educacional brasileira, os quais objetivam o trabalho de gênero, tal como se observa no caderno Brasil sem Homofobia, no PNE (2014 - 2024). Esses documentos traçaram algumas discussões sobre gênero e diversidade, as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade (somente no Paraná), podendo influenciar outras esferas sociais. Em contrapartida, também houve retrocessos e projetos de leis que visavam proibir a discussão de gênero e diversidade, assim, tais contradições e embates, entre transformação da ordem estabelecida e a sua permanência, são constantes.

Outros pontos e meios que expressam reprodução da desigualdade de gênero e cultura machista, de modo explícito, além do identificado pelas/os próprias/os adolescentes, é a mídia, que reproduz diversos estigmas femininos, principalmente, a objetificação do corpo feminino. Em contraposição, pontua-se que a mídia pode ter auxiliado no acesso dos/as adolescentes a conteúdos, como sobre o machismo e desigualdade de gênero, visto que, no meio educacional, não foi expressivo o trabalho sobre feminismo, machismo e desigualdade de gênero. Assim, do mesmo modo que auxilia a permanência da cultura machista, também pode propiciar sua mudança, como já exposto em outros exemplos de que tal meio também é utilizado para organização de movimentos e campanhas feministas.

Dessa forma, a análise da linguagem e palavras que as/os adolescentes expressaram no questionário não se evidencia como processo individual, mas, como exposto no decorrer da pesquisa, são determinados por anos de construção de uma cultura machista. Isso porque, compreendendo-se que as formas culturais são internalizadas por meio da mediação da linguagem, como ressalta Leontiev (2004, p. 184):

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência.

Por isso, há a relevância da compreensão dos significados das palavras, pois “sem significado, a palavra não é tal, se não um som vazio, e deixa de pertencer ao domínio da linguagem” (VIGOTSKI, 2001, p. 21). A linguagem é mediada, portanto,

por meio das relações sociais dos indivíduos; por isso, a importância da compreensão da realidade dos sujeitos, que fizeram parte da pesquisa e também de todo o processo histórico e social que culminou nessas significações.

Portanto, a partir da análise do processo histórico, da construção, manutenção e algumas mudanças, referentes à cultura machista, além das mudanças sociais atuais, pelas respostas das e dos adolescentes, percebe-se que a cultura machista ainda permanece em todos os elementos sociais estudados (religião, família, educação, mídia, trabalho, entre outros). E, mesmo com as diferenças regionais de cada colégio, diferenças dos PPP, sobre o trabalho de gênero na escola, ainda assim, quando analisadas todas as respostas, não há uma diferenciação expressiva entre os colégios.

Em contraposição, apesar de, em todos os elementos, ser percebida a permanência da cultura machista, o fato das e dos adolescentes conseguirem identificar espaços em que percebem a inferioridade feminina, oferecer exemplos sobre, explicar o que é machismo, bem como analisar algumas categorias em que as mulheres são inferiorizadas, demonstra que, mesmo diante de contradições, reprodução da cultura machista, a desnaturalização, algumas mudanças e o pensamento crítico, referente à cultura machista, também estão alcançando a formação social das e dos adolescentes. Assim, há que se ressaltar, também, que, principalmente as meninas, conseguem identificar melhor e realizar uma maior análise referente às desigualdades. Este fato pode acontecer em decorrência delas vivenciarem mais explicitamente, sofrerem diversas violências e desigualdades por serem mulher; já os meninos também são atingidos pela desigualdade de gênero, contudo de um modo mais implícito, fazendo com que os meninos naturalizem mais ainda a cultura machista e desigualdade de gênero, sendo assim mais difícil para eles perceberem e identificarem tais fatores do que para as meninas.

No processo de formação social das e dos adolescentes, salienta-se a contradição presente entre permanência e mudança da cultura machista:

assim, no próprio processo civilizatório está presente uma contradição que, ao mesmo tempo que permite o progresso, indica a manutenção da ordem social. Os preconceitos serviriam para auxiliar a conservação desta ordem, na medida em que tendem a fixar a naturalizar a realidade a partir da qual são criados (CROCHÍK, 1996, p. 50).

De acordo com Bourdieu, a maior mudança, no que se refere à dominação masculina, é que não está imposta na sociedade como algo indiscutível, em razão, principalmente, dos movimentos feministas, “as mudanças visíveis que afetaram a condição feminina mascaram a permanência de estruturas invisíveis que só podem ser esclarecidas por um pensamento relacional” (p. 147). Dessa forma, na atualidade, com os avanços, maior autonomia feminina e liberdade, igualdade nos direitos, os modos de dominação e reprodução foram cada vez mais camuflados.

Cabe ressaltar, neste estudo, a permanência da cultura machista dentro dos processos de mudanças sociais. Acredita-se que esse é o ponto de chegada, em que, apesar das diversas mudanças sociais, nas relações sociais, na família, na religião, na legislação, nos meios de comunicação, na educação, são todas instituições que, em seu cerne, de modo explícito ou não, ainda reproduzem, depois de séculos, estereótipos, concepções e violências, visando manter a estrutura social patriarcal, porém, por vezes estes são ressignificados e mais camuflados, inclusive para manter essa cultura e estrutura de dominação. Em decorrência disso, não há um elemento social que mais auxilie a permanência ou a mudança da cultura machista, mas todos eles estabelecem relações e mediações, pois a desigualdade de gênero está presente na estrutura da sociedade. Logo, de acordo com Marx (2008, p. 258): “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso”, ou seja, é uma unidade do todo, determinado e determinante por diversas categorias e elementos.

Dessa maneira, a formação social das e dos adolescentes, como já expresso pelos próprios relatos de suas vivências, é síntese dessas múltiplas determinações, logo, por várias categorias e elementos sociais, não tendo um predominante, mas sim, vinculando-se à estrutura da sociedade, também, por suas contradições, permanências e mudanças. Em razão desses fatores, ressalta-se a necessidade de mais estudos sobre a cultura machista, principalmente, no que se refere à sua permanência e mudança na sociedade atual, visando transformar as relações sociais desiguais, desconstruir os papéis e estigmas referente a gênero, além de também compreender e incentivar mais estudos referentes à temática para uma maior compreensão histórica e crítica.

## 5. REFERÊNCIAS

ADAMES, Yahisbel. Como a violência verbal alerta as mulheres no trabalho. **EXAME**, 22 de maio de 2017. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/carreira/como-a-violencia-verbal-afeta-as-mulheres-no-trabalho/>>. Acesso em 16 de dezembro de 2019.

ANJOS, Karla Ferraz dos; SANTOS, Vanessa Cruz; SOUZA, Raquel; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Aborto e saúde pública no Brasil: reflexões sob perspectiva dos direitos humanos. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, jul./set, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v37n98/a14v37n98.pdf>>. Acesso em 02 de agosto de 2018.

ANJOS, Ricardo Eleutério. **O desenvolvimento da personalidade na Adolescência e a Educação Escolar: Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara, 2017. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151709/anjos\\_re\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151709/anjos_re_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y)>. Acesso em 10 de julho de 2019.

ANJOS, Ricardo Eleutério. O papel da educação no desenvolvimento da personalidade do adolescente. São Paulo: **Nuances: estudos sobre Educação**, 25(1), 228-246, 2014. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2941/2529>>. Acesso em 10 de outubro de 2017. Acesso em 15 de setembro de 2019.

ANJOS, Ricardo Eleutério; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas – SP: Autores Associados, 2016.

ARAÚJO, Manoela Maria de. **O Machismo no Ambiente Escolar: A verificação da existência de diferenças de tratamento entre alunas/professoras e alunos/professores no CED 14 de Ceilândia**. Trabalho de Conclusão de curso do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/14574/1/2015\\_ManoelaMariadeAraujo\\_tcc.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/14574/1/2015_ManoelaMariadeAraujo_tcc.pdf)>. Acesso em 26 de março de 2018.

ARIÉS, Philippe. **A História Social da Criança e da Família**. Editora LTC, 2 edição. 1981.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS [ABGLT]; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em

<<https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>>.

Acesso em 15 de abril de 2018.

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](http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf)>. Acesso em 06 de agosto de 2019.

BAUER, Carlos. **Breve História da Mulher no Mundo Ocidental**. São Paulo: Xamã: Edição Pulsar, 2001.

BITTENCOURT, Naiara Andreoli. Movimentos Feministas: As “Ondas” dos Movimentos Feministas e o Eurocentrismo da História. **Revista InSURgência**. Brasília, v.1, n.1, jan./jun., 2015. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/50309882-Movimentos-feministas.html>>. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

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

BRASIL. **Caderno Escola Sem Homofobia**. s/d. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec1.pdf>>. Acesso em 03 de março de 2019.

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em 03 de fevereiro de 2019.

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/decllei/1940-1949/decreto-lei-8347-10-dezembro-1945-416352-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 22 de outubro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879**. Coleção de Leis do Império do Brasil. 1979. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em 25 de agosto de 2018.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em 13 de outubro de 2018.

BRASIL. **Lei Nº 12.852, de 5 de Agosto de 2013**. Estatuto da Juventude. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)>. Acesso em 09 de janeiro de 2020.

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](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 novembro de 2018.

BRASIL. **Lei Nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Brasília, 9 de março de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm)>. Acesso em 17 de maio de 2019.

BRASIL. **Atenção humanizada ao abortamento: norma técnica**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Área Técnica de Saúde da Mulher. Brasília: Ministério da Saúde. 2 ed. 2011. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao\\_humanizada\\_abortamento\\_norma\\_tecnica\\_2ed.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao_humanizada_abortamento_norma_tecnica_2ed.pdf)>. Acesso em 22 de junho de 2019.

BRASIL. **Panorama da Violência Contra as Mulheres no Brasil**. [recurso eletrônico]: indicadores nacionais e estaduais. Brasília: Senado Federal, Observatório da Mulher contra a Violência, 2016. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/institucional/datasenado/omv/indicadores/relatorios/BR.pdf>>. Acesso em 20 de agosto 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 março 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 março de 2019.

BRASIL. Título VI: Dos Crimes contra a Dignidade Sexual; Capítulo I: Dos Crimes Contra a Liberdade Sexual. In: \_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Presidência da República, Casa Civil. 2019. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/Del2848.htm#art215](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm#art215)>. Acesso em 03 de agosto de 2019.

CABOT, Laurie; COWAN, Tom. **O poder da bruxa: a terra, a lua e o caminho mágico feminino**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CAETANO, Ivone Ferreira. **O Feminismo Brasileiro: Uma análise a partir das Três Ondas do Movimento Feminista e a Perspectiva da Interseccionalidade**. Artigo de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Gênero e Direito da Escola de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <[http://www.emerj.tjrj.jus.br/revistas/genero\\_e\\_direito/edicoes/1\\_2017/pdf/DesIvoneFerreiraCaetano.pdf](http://www.emerj.tjrj.jus.br/revistas/genero_e_direito/edicoes/1_2017/pdf/DesIvoneFerreiraCaetano.pdf)>. Acesso em 12 de dezembro 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 maio de 2018.

CARIA, Thamís Malena Marciano. Aspectos da condição feminina no antigo Egito. **Revista Mundo Antigo.** Junho, v.02, n. 01. 2013. Disponível em: <<http://www.nehmaat.uff.br/revista/2013-1/artigo04-2013-1.pdf>>. Acesso em 10 de outubro de 2018.

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 julho de 2019.

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 julho 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 julho 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](http://www.cscpadrecanisio.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/6/480/2471/arquivos/File/PPP_2012.pdf)>. Acesso em 11 de julho 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](http://www.cscsaocristovao.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/6/480/690/arquivos/File/ppp_2017.pdf)>. Acesso em 11 de julho de 2019.

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

CEREGATTI, Alessandra; LOPES, Bárbara; PROVAZI, Bruna; NOBRE, Miriam; FARIA, Nalu; MORENO, Renata. Feminismo em Marcha para Mudar o Mundo: Trajetórias, Alternativas e Práticas das Mulheres em Movimento. **Sempre Viva Organização Feminista.** São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.sof.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Caderno-de-textos-web.pdf>>. Acesso 08 de setembro de 2018.

CHAVES, Fabiana Nogueira. A mídia, a naturalização do machismo e a necessidade da educação em direitos humanos para comunicadores. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.** XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte, Manaus. 2015. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/norte2015/resumos/R44-0606-1.pdf>>. Acesso em 05 de julho de 2019.

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](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf)>. Acesso em 11 de julho de 2018.

CORTES, Janaina; SILVEIRA, Thiago; DICKEL, Flávio; NEUBAUER, Vanessa. A Educação Machista e seu reflexo como forma de violência institucional. **XVII Seminário Internacional de Educação no Mercosul**. Disponível em: <<https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20ARTIGOS/A%20EDUCACAO%20MACHISTA%20E%20SEU%20REFLEXO%20COMO%20FORMA%20DE%20VIOLENCIA%20INSTITUCIONAL.PDF>>. Acesso em 13 de julho de 2018.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; MEDEIROS, Simone (Orgs.). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/component/k2/item/6-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica-diversidade-e-inclusao>>. Acesso em 14 de novembro de 2018.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas em psicologia**, 1996. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a04.pdf>>. Acesso em 8 de maio de 2018.

D'ERCOLE, Isabella. 54% das mulheres acreditam que o feminismo tenta mudar a realidade. **Claudia**, 8 de março de 2018. Disponível em: <<https://claudia.abril.com.br/sua-vida/54-das-mulheres-acreditam-que-feminismo-tenta-mudar-a-realidade/>>. Acesso em 30 de julho de 2019.

DATAFOLHA. Mulheres, Violência e Feminismo. **Folha de São Paulo e DataFolha**. Abril, 2019. Disponível em: <<http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2019/04/15/0ccf1b7f5f71464e482dfa38406ec34efem.pdf>>. Acesso em 11 de maio de 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Editora: Boitempo 2016.

DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; MADEIRO, Alberto. Pesquisa Nacional de Aborto 2016. **Repositório Institucional da Universidade de Brasília**, 2016. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31828/1/ARTIGO\\_PesquisaNacionalAborto2016.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31828/1/ARTIGO_PesquisaNacionalAborto2016.pdf)>. Acesso em 28 de agosto de 2019.

DRUMONT, Mary Pimentel. Elementos para uma análise do machismo. **Perspectivas**, São Paulo, 3: 81-85. 1980. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/1696/1377>>. Acesso em 31 de maio 2018.

DUARTE, Natália Vera. **As questões de gênero e as representações da mulher na música funk**. Trabalho de conclusão de curso em Comunicação– Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense. 2016. Disponível em: < <http://www.comunicacao.uff.br/wp-content/uploads/2016/07/TCC-Nat%C3%A1lia-Duarte.pdf>>. Acesso em 06 de novembro de 2019.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodizacion del Desarrollo Psiquico en la Infancia. 103 - 124. In SHUARE, Marta; DAVIDOV, Vasili (Org.). **La Psicologia Evolutiva Y Pedagogica En La URSS (antología)**. Editorial Progreso: Moseú, 1987.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Tradução Ciro Miranda. São Paulo: Lafonte. 2017.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Escola sem partido: o movimento**. Coordenação Miguel Nagib. s/d. Disponível em: <<https://www.programescolasepartido.org/movimento>>. Acesso em 11 de julho de 2018.

FAGUNDES, Valéria Barth; DINARTE, Priscila Valduga. O Discurso de Ódio contra as Mulheres na Sociedade em Rede. **4º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade**. Santa Maria – RS, 2017. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2017/1-11.pdf>>. Acesso em 11 de abril de 2019.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo E Educação No Brasil (1922-1935): O Discurso do PCB e de seus Intelectuais**. Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09-FAVORETO.pdf>>. Acesso em 11 de março de 2018.

FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; DEITOS, Roberto Antonio. Políticas educacionais para o Ensino Médio: a inclusão educacional/exclusão social como intenção e gesto. **Roteiro Joaçaba**, v. 44, n.1, p. 1-24, 2019. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16469/pdf>>. Acesso em 11 de janeiro de 2019.

FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Formação docente: relação entre alienação e práxis reflexiva. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10390/6071>>. Acesso em 25 de junho de 2018.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução Coletivo Sycorax. Editora Elefante, 2017.

FLORESTA, Nísia. **Uma mulher à frente do seu tempo: Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens**. BEZERRA, Gleire Belchior de Aguiar; SILVA, Elisiane da;

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES (Orgs.). Editora Fundação Ulysses Guimarães. s/d.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **A vitimização de mulheres no Brasil.** 2017. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/relatorio-pesquisa-vs4.pdf>>. Acesso em 20 de junho de 2019.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo.** São Paulo: Claridade, 2011.

GLOBO. Meninas gastam 40% mais tempo que meninos em tarefas domésticas. **OGlobo.** 07 de outubro de 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/meninas-gastam-40-mais-tempo-que-meninos-em-tarefas-domesticas-20253578>>. Acesso em 11 de julho de 2018.

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.

GOMES, Carla; SORJ, Bila. Corpo, geração e identidade: a Marcha das vadias no Brasil. **Revista Sociedade e Estado.** Vol. 29. Agosto, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922014000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200007)>. Acesso em 26 de setembro de 2018.

GRUPO GAY DA BAHIA [GGB]. **Mortes Violentas de LGBT no Brasil Relatório 2017.** Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>>. Acesso em 10 de julho de 2018.

GRUPO GAY DA BAHIA [GGB]. **Relatório 2016: Assassinatos de LGBT no Brasil.** 2016. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf>>. Acesso em 07 de julho de 2018.

HAJE, Lara. Bancada feminina na Câmara sobe de 51 para 77 deputadas. **Câmara dos Deputados.** 08 de outubro de 2018. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/545897-bancada-feminina-na-camara-sobe-de-51-para-77-deputadas/>>. Acesso em 26 de novembro de 2019.

HARVEY, David. O capital evolui. In: \_\_\_\_\_. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo.** pp. 101-116. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HATSCHEBACH, Bruno Guilherme; FAVORETO, Aparecida. Tragédia, afeto e realismo em Jorge Amado: das brumas em Mar Morto às intersecções de classe e gênero. **Rebela,** v.8, n.2. mai./ago, 2018. Disponível em: <<https://rebela.emnuvens.com.br/pc/article/view/400/749>>. Acesso em 18 de agosto de 2019.

IBGE [INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E PESQUISA]. Em 2018, mulher recebia 79,5% do rendimento do homem. **Estatísticas Sociais: Agência IBGE**

**Notícias.** 08 de março de 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23923-em-2018-mulher-recebia-79-5-do-rendimento-do-homem>>. Acesso em 13 de julho de 2019.

IBGE. 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](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf)>. Acesso em 26 de junho de 2018.

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 julho de 2018.

INEP. **IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na Escola Jardim Interlagos.** Secretaria Da Educação. 2019a. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ideb/idebIndice.jsf?windowId=21c>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2019.

INEP. **IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na Escola Escola Mario Quintana.** Secretaria Da Educação. 2019b. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ideb/idebIndice.jsf?windowId=a7c>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2019.

INEP. **IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na Escola Escola Pedro Canisio Henz.** Secretaria Da Educação. 2019c. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ideb/idebIndice.jsf?windowId=de6>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2019.

INEP. **IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na Escola Escola São Cristóvão.** Secretaria Da Educação. 2019d. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ideb/rendimentoTaxa.jsf?windowId=6ab>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2019.

INEP. **IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na Escola Escola Eleodoro E Pereira.** Secretaria Da Educação. 2019e. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ideb/idebIndice.jsf?windowId=897>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2019.

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](/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-na-educacao-basica/21206)>.

Acesso em 07 de julho de 2018.

INSTITUTO DE PLANEJAMENTO DE CASCAVEL. **GeoCascavel**. s/d. Disponível em: <<http://geocascavel.cascavel.pr.gov.br/geo-view/index.ctm#abaextralayers>>.

Acesso em 25 de janeiro de 2020.

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. **Violência contra a mulher em dados**. 2017. Disponível em: <<https://dossies.agenciapatriciaagalvao.org.br/violencia-em-dados/>>.

Acesso em 07 de julho de 2018.

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.

IPEA. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça - 1995 a 2015**. ONU Mulheres, 2017. Disponível em:

<[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306\\_retrato\\_das\\_desigualdades\\_de\\_genero\\_raca.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf)>. E apresentação com os gráficos disponível em:

<[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306\\_apresentacao\\_retrato.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_apresentacao_retrato.pdf)>. Acesso em 01 de julho de 2019.

IPEA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2019. Disponível em:

<[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf)>. Acesso em 28 de agosto de 2018.

IPEA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da Violência 2018**.

Daniel Cerqueira; Renato Sergio de Lima; Samira Bueno; Cristina Neme; Helder Ferreira; Danilo Coelho; Paloma Palmieri Alves; Marina Pinheiro; Roberta Astolfi; Milena Reis; Filipe Merian. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:

<[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/180604\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2018.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf)>. Acesso em 07 de julho de 2018.

ISAPS [INTERNATIONAL SOCIETY OF AESTHETIC PLASTIC SURGERY]. Mais recente estudo internacional demonstra crescimento mundial em cirurgia estética.

**ISAPS**, Nova York, 1 de nov. de 2018. Disponível em: <<https://www.isaps.org/wp-content/uploads/2018/11/2017-Global-Survey-Press-Release-br.pdf>>. Acesso em 26 de setembro de 2019.

JUNIOR, Edmundo de Paula Gomes; GOMES, Alessandra Muniz; STEPHANI, Loren Cristina. A dominação das mulheres na França medieval nos séculos XIV e XV: um legado às suas contemporâneas brasileiras. **CES Revista**, v. 25, 2011. Disponível em:

<<https://seer.cesjf.br/index.php/cesRevista/article/view/642/0>>. Acesso em 30 de julho de 2018.

JUNQUEIRA, Mariane Oliveira; GONÇALVES, Veronica Korber. A Marcha das Vadias: Por que as mulheres gritam?. **Anais do II Congresso Internacional de**

**História da UFG/ Jataí** - Realização cursos de História, Letras, Direito e Psicologia. 26 a 30 de setembro de 2011. Disponível em: <<http://www.congressohistoriajatai.org/anais2011/link%2078.pdf>>. Acesso em 07 de novembro de 2018.

LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A vivência da Adolescência pelo Adolescente. In: LEAL, Zaira 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.

LENARTOVICZ, Marcia Aparecida; PROENÇA, Wander de Lara. **A participação da Mulher nas Diferentes Tradições Religiosas: Estudos de Gênero como Material Pedagógico para o Ensino Fundamental**. Cadernos PDE - Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_hist\\_uel\\_marciaaparecidalenartovicz.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_uel_marciaaparecidalenartovicz.pdf)>. Acesso em 07 de julho de 2018.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LERNER, Gerda. **La Creación Del Patriarcado**. Traducción de Mónica Tussel. Editorial Crítica, 1990.

LESSA, Fábio de Souza. **Rompendo o Silêncio: Vozes Femininas em Atenas**. Phoinix, Rio de Janeiro. 155-162, 1999. Disponível em: <<http://phoinix.historia.ufrj.br/media/uploads/artigos/9 - Rompendo o Silencio - Fabio Lessa.pdf>>. Acesso em 10 de outubro de 2018.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciana Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**. Belo Horizonte. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACEDO, José Rivair. **A mulher na Idade Média**. Editora Contexto: São Paulo. 2002.

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 janeiro de 2019.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola: A Construção de uma Cultura Democrática**. Tese de Doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília - DF. Instituto de Psicologia, 2007. Disponível em

[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese\\_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf). Acesso em 06 de dezembro de 2018.

MARTELLI, Andréa Cristina. **O Imaginário da Sexualidade nas Vozes de Professores**. Tese Doutorado em Educação. Campinas, 2009. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251591/1/Martelli\\_AndreaCristina\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251591/1/Martelli_AndreaCristina_D.pdf)>. Acesso em 06 de agosto de 2019.

MARTINS, Tamires Fraga; CARVALHAL, Tito Loiola. O Matriarcado e a Resistência das mulheres negras em (com)unidades baianas: dos quilombos à periferia. **Revista Três Pontos**. Dossiê Múltiplos Olhares sobre Gênero, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/3374/2154>>. Acesso em 06 de dezembro de 2018.

MARX, Karl. Introdução à Contribuição à Crítica da Economia Política. In\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2. ed, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; LENIN, Vladimir Ilyich Ulyanov. **Sobre a Mulher**. Revisão Armandina Vinância. Editora Global Editora e Distribuidora LTDA. 2 Ed. 1980.

MCDIGUINHO. Surubinha de leve. **CifraClub**. s/d. Disponível em: <<https://www.cifraclub.com.br/mc-diguinho/so-surubinha-de-leve/letra/>>. Acesso em 03 de fevereiro de 2020.

MCFIOTI. Bum Bum Tam Tam. **Vagalume**. s/d. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/mc-fioti/bum-bum-tam-tam.html>>. Acesso em 03 de fevereiro de 2020.

MCJOÃO. Baile da Favela. **Vagalume**. s/d. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/mc-joao/baile-de-favela.html>>. Acesso em 03 de fevereiro de 2020.

MCLAN. Ophen the theca. **Vagalume**. s/d. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/mc-lan/open-the-tcheka.html>>. Acesso em 03 de fevereiro de 2020.

MCLAREN, Peter. Pedagogia crítica: um exame dos conceitos principais. In: \_\_\_\_\_. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. pp. 199-230. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MDEMULHER. Saiba quais são os países em que o aborto não é considerado crime. Raquel Drehmer. **MDEMULEHR**. 14 ago. 2018. Disponível em:

<<https://mdemulher.abril.com.br/saude/paises-em-que-aborto-nao-e-crime/>>. Acesso em 20 de setembro 2019.

MEIRELLES, Alexa. 1 a cada 5 profissionais sofreu assédio sexual no trabalho. **EXAME**, 11 de jul. 2019. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/carreira/1-a-cada-5-profissionais-sofreu-assedio-sexual-no-trabalho-veja-relatos/>>. Acesso em 17 de dezembro de 2019.

MENA, Fernanda. Um terço dos brasileiros culpa mulheres por estupros sofridos. **Folha UOL**. 21 de setembro de 2016. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/09/1815301-um-terco-dos-brasileiros-culpa-mulheres-por-estupros-sofridos.shtml>>. Acesso em 06 de dezembro de 2018.

MENEGHEL, Stela Nazareth; PORTELLA, Ana Paula. Femicídios: conceitos, tipos e cenários. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v22n9/1413-8123-csc-22-09-3077.pdf>>. Acesso em 02 de março de 2019.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

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 dezembro 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\\_tenica322015\\_cgdh.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tenica322015_cgdh.pdf)>. Acesso em 08 de dezembro 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, Seção1, 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](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.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Apresentação. s/d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>. Acesso em 11 de dezembro de 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sinopse Estatística do Ensino Médio Brasil - 1966/65**. Serviço de Estatística da Educação e Cultura, 1969. Disponível em: <<http://200.130.3.111/download/texto/me001593.pdf>>. Acesso em 06 de dezembro de 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sinopse Estatística do Ensino Primário Fundamental**. Serviço de Estatística da Educação e Cultura, 1958. Disponível em:

<<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001522.pdf>>. Acesso em 10 de dezembro de 2018.

MONGELÓS, Rodrigo; NEVES, Michael; RIBEIRO, Rebeca; ACÁCIO, Camila. A condição da mulher no Império Romano: Noções Jurídicas e Sociais. **Anais do II Encontro Nacional de Produção Científica do Grupo Institucional de Pesquisa em Direitos Humanos e Fundamentais – GPDH**. Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus/BA. 2011. Disponível em: <<http://www.redireito.org/wp-content/uploads/2013/05/3-A-CONDI+%C3%A7+%C3%A2O-DA-MULHER-NO-IMP+%C3%ABRIO-ROMANO-falta-a-parte-de-Camila.pdf>>. Acesso em 11 de outubro de 2018.

MONTEIRO, Ivanilde Alves; GATI, Hajnalka Halasz. A mulher na História da Educação Brasileira: Entraves e Avanços de uma Época. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. Anais Eletrônicos. 03 de agosto, 2012. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.09.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.09.pdf)>. Acesso em 06 de março de 2019.

MOTA, Keli Rocha Silva. Feminismo Contemporâneo Como Ativistas de São Paulo Compreendem Uma Terceira Onda do Movimento Feminista no País. **Revista USP: Extraprensa**. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/139729/137419>>. Acesso em 15 de dezembro de 2018.

MURARO, Cauê. 22 milhões de brasileiros assumem consumir pornografia e 76% são homens, diz pesquisa. **G1**, 15 de maio de 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/22-milhoes-de-brasileiros-assumem-consumir-pornografia-e-76-sao-homens-diz-pesquisa.ghtml>>. Acesso em 05 de novembro de 2019.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias Feministas e o Estudo de Gênero: Articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, set./dez., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a20.pdf>>. Acesso em 19 de novembro de 2019.

NARVAZ, Martha Giudice; SANT’ANNA, Sita Mara Lopes; TESSELER, Fani Averbuh. Gênero e Educação de Jovens e Adultos: A Histórica Exclusão das Mulheres dos Espaços de Saber-Poder. **Diálogo**. Canoas, n. 23, ago. 2013. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo/article/view/917/905>>. Acesso em 15 de dezembro de 2018.

NASCIMENTO, Antônia Camila de Oliveira. Educação Sexista: uma Reprodução da Ideologia Patriarcal. **II CONEDU – Congresso Nacional de Educação**. s/d. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_M D1\\_SA2\\_ID6732\\_17082015170119.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_M D1_SA2_ID6732_17082015170119.pdf)>. Acesso em 07 de maio de 2019.

NETO, José Guida. A Cristianização do Império Romano e o Direito. **Thesis**, São Paulo, n. 16, p. 1-12. 2011. Disponível em [http://www.cantareira.br/thesis2/ed\\_16/1\\_guida.pdf](http://www.cantareira.br/thesis2/ed_16/1_guida.pdf). Acesso em 15 de julho de 2018.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular. 2011.

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](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/18605/1/2016_AmandaAraujoNeves.pdf). Acesso em 15 de fevereiro de 2018.

NOGUEIRA, Leonardo; HILÁRIO, Erivan; PAZ, Thaís Terezinha; MARRO, Kátia (Orgs.). **Hasteemos a Bandeira Colorida: Diversidade sexual e de gênero no Brasil**. Expressão Popular. 2018.

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 janeiro de 2020.

O PARANÁ. Região Norte é a mais violenta de Cascavel. **Jornal de fato**, 2017. Disponível em: <https://oparana.com.br/noticia/regiao-norte-e-a-mais-violenta-de-cascavel/>. Acesso em 14 de janeiro de 2020.

OLIVEIRA, Andréa Karla Cavalcanti da Mota Cabral de. **Histórico, Produção e Aplicabilidade da Lei Maria da Penha - Lei nº 11.340/2006**. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. 2011. Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/8429/historico\\_producao\\_oliveira.pdf?sequence=3](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/8429/historico_producao_oliveira.pdf?sequence=3). Acesso em 26 de setembro de 2018.

OLIVEIRA, Eloiza Silva Gomes. Adolescência, internet e tempo: desafios para a Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.64. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n64/0104-4060-er-64-00283.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

OPOVO. Dados do DPVAT mostram que homens se envolvem em mais acidentes de trânsito do que as mulheres. **OPovo Online**. 12 de julho de 2018. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/2018/07/dados-do-seguro-dpvat-mostram-que-homens-se-envolvem-em-mais-acidentes.html>. Acesso em 19 de novembro de 2019.

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 dezembro de 2018.

OTEMPO. Mais de 60% das mulheres no país se dizem feministas. **O tempo**. 13 de fevereiro de 2015. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/interessa/mais-de-60-das-mulheres-no-pais-se-dizem-feministas-1.993187>>. Acesso em 15 de dezembro 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](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf)>. Acesso em 15 de dezembro de 2018.

PARANÁ. **Lei 18.447 - 18 de Março de 2015**. Disponível em: <[http://portal.alep.pr.gov.br/modules/mod\\_legislativo\\_arquivo/mod\\_legislativo\\_arquivo.php?leiCod=48371&tplei=0&tipo=L](http://portal.alep.pr.gov.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=48371&tplei=0&tipo=L)>. Acesso em 15 de dezembro de 2018.

PARISOTO, Dyeniffer Jessica Bezerra; BORGES, Luana Regina. A Representação das Mulheres nas Canções Populares mais Tocadas no Brasil de 2013 a 2018. In: MARTELLI, Andréa Cristina; SOPELSA, Kaoana (orgs). **Gênero e Sexualidades: a Violência de Cada Dia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Ebook disponível em: <https://ebookspedroejoaoeditores.wordpress.com/2020/01/14/generos-e-sexualidades-a-violencia-de-cada-dia/>. Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Tradução Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1993.

PAULA, Adríssia Di. A luta pela igualdade de gênero nas redes sociais. **Revista Arruaça**. Jun. 2016. Disponível em: <<https://casperlibero.edu.br/revista-arruaca/luta-pela-igualdade-de-genero-nas-redes-sociais/>>. Acesso em 21 de novembro de 2019.

PINHO, Leda de. A Mulher no Direito Romano: Noções Históricas Acerca de seu Papel na Constituição da Entidade Familiar. **Revista Jurídica Cesumar**. V.2, n. 1. 2002. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/428-1364-1-pb.pdf>>. Acesso em 11 de outubro de 2018.

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

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2003.

PONTES, Thaise Fabrim; RIBEIRO, Edméia Aparecida. **A representação da Mulher na Música de Estilo Funk Carioca e Sertanejo Universitário**. Cadernos PDE, 2016. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_hist\\_uel\\_thaisefabrimpontes.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_uel_thaisefabrimpontes.pdf). Acesso em 23 de novembro de 2019.

PREFEITURA DE CASCAVEL a. **Mapa Território Cidadão**. s/d. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/beta/noticia.php?id=28069>>. Acesso em 06 de janeiro de 2020.

PREFEITURA DE CASCAVEL b. **Mapa das regiões de Cascavel**. s/d. Disponível em: <[http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/28022013\\_regioes\\_de\\_cascavel.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/28022013_regioes_de_cascavel.pdf)>. Acesso em 06 de janeiro de 2020.

PRESSE, France. Mulheres votam pela primeira vez em eleições na Arábia Saudita. **G1: Globo**. France Presse. 12 de dez de 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/12/mulheres-votam-pela-primeira-vez-em-eleicoes-na-arabia-saudita.html>>. Acesso em 02 de setembro de 2018.

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

RAMÃO, Fernanda Pamplona; WADI, Yonissa Marmitt. Análise da Distribuição Espacial dos Homicídios no Município de Cascavel/PR. **Rev. Sociol. Polít.** Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n35/v18n35a13.pdf>>. Acesso em 11 de janeiro de 2020.

REIS, Cássia Barbosa Reis; SANTOS, Nayana Rosa dos. Relações desiguais de gênero no discurso de adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232011001100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011001100002)>. Acesso em 26 de março de 2018.

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

ROSA, Mislene Aparecida Gonçalves; QUIRINO, Raquel. Trabalho Produtivo e Trabalho Reprodutivo na Vida das Mulheres: Estudo de caso em uma Indústria Têxtil de Minas Gerais. **Polêm!ca**, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/34304/24294>>. Acesso em 26 de agosto de 2018.

ROSSI, Amanda; CARNEIRO, Julia Dias; GRAGNANI, Juliana. #EleNão: A manifestação histórica liderada por mulheres no Brasil vista por quatro ângulos. **BBC News Brasil** em São Paulo, Rio de Janeiro e Londres. 30 set. de 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45700013>>. Acesso em 11 de janeiro de 2020.

ROSSLER, João Henrique. A Educação como Aliada da Luta Revolucionária pela Superação da Sociedade Alienada. In: DUARTE, Newton. (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas/ SP. Autores Associados. 2004.

SÁ, Sheila Pelegri de. **Ecos de Lilith: Um olhar para a construção da feminilidade em romances portugueses Pós-Revolução**. Tese de Pós Graduação em Literatura Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8150/tde->

[08022010-120401/publico/SHEILA PELEGRI DE SA.pdf](#)>. Acesso em 16 de janeiro de 2020.

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.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu** (12), 1999. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634812/2731>>. Acesso em 26 de setembro de 2019.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani; ALMEIDA, S. S. **Violência de Gênero: Poder e Impotência**. Editora: Revinter. 1981.

SANTOS, Cecília Macdowell; IZUMINO, Wânia Pasinato. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. **E.I.A.L.** vol. 16, 2005. Disponível em: <<http://www.nevusp.org/downloads/down083.pdf>>. Acesso em 17 de julho de 2019.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica no Quadro Das Tendências Críticas da Educação Brasileira. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, 20 (2): 71-99, jul/dez. 1995. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso 20 de março de 2018.

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 fevereiro de 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Rendimento Escolar na Escola Eleodoro E Pereira**. Fonte: SERE. 2019a. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ideb/rendimentoTaxa.jsf?windowId=897>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Rendimento Escolar na Escola Jardim Interlagos**. Fonte: SERE. 2019b. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ideb/rendimentoTaxa.jsf?windowId=21c>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Rendimento Escolar na Escola Mario Quintana.**  
 Fonte: SERE. 2019c. Disponível em:  
 <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ideb/rendimentoTaxa.jsf?windowId=a7c>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Rendimento Escolar na Escola Pedro Canisio Henz.**  
 Fonte: SERE. 2019d. Disponível em:  
 <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ideb/rendimentoTaxa.jsf?windowId=e03>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Rendimento Escolar na Escola São Cristóvão.**  
 Fonte: SERE. 2019e. Disponível em:  
 <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ideb/rendimentoTaxa.jsf?windowId=c48>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2019.

SENADO FEDERAL. **Assédio Moral e Sexual no Trabalho.** Mesa do Senado Federal Biênio 2017-2019. 2019. Disponível em:  
 <<https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/proc-publicacoes/cartilha-assedio-moral-e-sexual-no-trabalho>>. Acesso em 13 de dezembro de 2019.

SILVA, Bárbara Fernandes da Silva. **Uma história das mulheres egípcias em perspectiva comparada: a condição feminina do Egito Antigo e no Egito atual.** Artigo apresentado como requisito para conclusão do Ensino Médio para a Universidade Federal de Goiás Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada À Educação: Departamento de História. Goiânia, 2015. Disponível em:  
 <<https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/TCCEM2015-Historia-BarbaraFernandesSilva.pdf>>. Acesso em 10 de outubro de 2018.

SILVA, Elisângela. **As contribuições do Ensino de Literatura para a Formação do Leitor no Ensino Médio.** Monografia apresentada a Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, para graduação em Letras. Jacobina – Bahia, 2014. Disponível em:  
 <<http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/774/1/TccElisangelaSilva.pdf>>. Acesso em 20 de dezembro de 2019.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. **Plutarco e a Participação Feminina em Esparta. Saculum: Revista de História.** João Pessoa, jan./jun. 2005. Disponível em:  
 <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/download/11312/6426>>. Acesso em 10 de outubro de 2018.

SILVA, Renália Rafaela Cunha; SILVA FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis; SOUZA, Antonio Carlos Santana de. **A representação da Mulher no Mundo Virtual: Percepções Acerca do Preconceito Machista nas Redes Sociais. Revista de Estudos Acadêmicos de Letras,** 2016. Disponível em:  
 <<https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/1436/1409>>. Acesso em 05 de janeiro de 2020.

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.

SOUSA, Itamar. A Mulher na Idade Média: a metamorfose de um status. **Revista da FARN**, Natal, v. 3, n.1/2, p. 159-173. 2004. Disponível em: <<http://www.revistaunirn.inf.br/revistaunirn/index.php/revistaunirn/article/viewFile/97/109>>. Acesso em 19 de fevereiro de 2019.

SOUZA, Fárida Maressa Loureiro. Algumas reflexões acerca de gênero: uma perspectiva marxista. **GT - Relações de classe, gênero e raça no capitalismo contemporâneo**, 2012. Disponível em: <<https://semanaecopol.files.wordpress.com/2013/10/gt-2-fc3a1rida-maressa-loureiro-e-souza-algumas-reflexo3b5es-acerca-de-gc3aanero.pdf>>. Acesso em 19 de novembro de 2018.

SOUZA, Marcelle. “Quando a igreja não discute gênero, ela nega direitos humanos”, diz evangélica feminista. **UOL**, São Paulo. 06 de janeiro de 2017. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/01/06/quando-a-igreja-nao-discute-genero-ela-nega-direitos-humanos-diz-evangelica-feminista.htm>>. Acesso em 19 de novembro de 2018.

SPIZZIRRI, Giancarlo; PEREIRA, Carla Maria de Abreu; ABDO, Carmita Helena Najjar. O termo gênero e suas contextualizações. **Diagn Tratamento**, 2014. Disponível em: <<http://files.bvs.br/upload/S/1413-9979/2014/v19n1/a3969.pdf>>. Acesso em 17 de novembro de 2019.

TÓRRES, Moisés Romanazzi. Considerações sobre a condição da mulher na Grécia Clássica (sécs. V e IV a.C.). **Mirabilia**, 2001. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2226874.pdf>>. Acesso em 10 de outubro de 2018.

TREVIZAN, Karine. Pesquisa mostra que 30% das mulheres deixam trabalho por causa dos filhos; homens são 7%. **Globo**. 10 de maio de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2019/05/10/pesquisa-mostra-que-30percent-das-mulheres-deixam-trabalho-por-causa-dos-filhos-homens-sao-7percent.ghtml>>. Acesso em 26 de novembro de 2019.

UCS; NID OBSERVATÓRIO DO TRABALHO. Boletim anual mulheres e mercado de trabalho [recurso eletrônico]. **Caxias do Sul, RS: UCS**. 2018. Disponível em: <[https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/Boletim\\_Mulheres\\_2018.pdf](https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/Boletim_Mulheres_2018.pdf)>. Acesso em 19 de novembro de 2018.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNFSCO, CONSED, Ação Educativa. 2001. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>>. Acesso em 17 de novembro de 2018.

UNESCO. **Violência de gênero em escolas impede milhões de alcançar potencial acadêmico.** 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/unesco-violencia-de-genero-em-escolas-impede-milhoes-de-alcancar-potencial-acad/>>. Acesso em 10 de maio de 2018.

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-contras-mulheres>>. Acesso em 10 de maio de 2018.

UNICEF. **O uso de Internet por Adolescentes.** Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2013. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_uso\\_internet\\_adolescentes.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/br_uso_internet_adolescentes.pdf)>. Acesso em 10 de maio de 2018.

VENTURINI, Lilian; PIMENTEL, Matheus. Por que Bolsonaro mantém discurso do “kit gay” mesmo depois de desmentido. **NEXOJORNAL.** 04 de nov. de 2018. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/11/04/Por-que-Bolsonaro-mant%C3%A9m-discurso-do-%E2%80%98kit-gay%E2%80%99-mesmo-desmentido>>. Acesso em 22 de novembro de 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes. 7 ed. 2007.

WAISELFISZ, Julio Jacabo. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil.** Brasília – DF. 1ª Edição. 2015. Disponível em: <[https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia\\_2015\\_mulheres.pdf](https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf)>. Acesso em 16 de maio de 2018.

## APÊNDICE A

**QUESTIONÁRIO**

**Sua participação é muito importante para auxiliar na compreensão da sociedade e das desigualdades ainda existente.**

**Responda as questões com calma, de acordo com suas vivências. Não há respostas certas ou erradas, são opiniões. Qualquer dúvida sobre alguma questão pergunte a pesquisadora. A pesquisa é sigilosa, ninguém saberá quem respondeu.**

**Desde já, muito obrigada por sua participação.**

1. Em qual colégio você estuda e qual sua série?

---

2. Período em que você estuda: ( ) manhã ( ) noite

3. Você se identifica como sendo:

a.( ) mulher b.( ) homem c.( ) outro: \_\_\_\_\_

4. Você se identifica com qual etnia:

a.( ) preta b.( ) parda c.( ) amarela d.( ) branca

5. Qual sua idade: \_\_\_\_\_

6. Qual bairro mora:

---

7. Qual sua religião? Se pertence a alguma religião, com que frequência vai a esse espaço religioso.

---

---

---

8. Você mora com quem?

---

---

---

9. Qual a profissão das pessoas que moram com você?

---

---

---

---

10. Você já exerceu ou exerce alguma função remunerada? Qual função?

---

---

---

11. Qual sua orientação sexual?

a. ( ) heterossexual – pessoa que gosta do gênero oposto (ex: homem que gosta de mulher)

b. ( ) homossexual – pessoa que gosta mesmo gênero (ex: mulher que gosta de mulher)

c. ( ) bissexual – pessoa que gosta dos dois gêneros (ex: mulher que gosta de homem e de mulher)

d. ( ) outro: \_\_\_\_\_

12. Na sua casa quem é o (a) principal responsável pelo serviço doméstico?

---

---

13. Quando alguém da família adocece, quem normalmente cuida?

---

---

14. Você ou alguém da sua família participa de algum partido político? Qual?

---

---

15. Como entretenimento, quanto tempo costuma passar no celular ou computador por dia?

a. ( ) Menos de 2 horas    b. ( ) De 3 a 4 horas    c. ( ) De 5 a 6 horas

- d. ( ) De 7 a 8 horas      e. ( ) Mais de 9 horas

16. Quanto tempo costuma passar assistindo televisão por dia?

- a. ( ) Menos de 2 horas      b. ( ) De 3 a 4 horas      c. ( ) De 5 horas a 6 horas  
 d. ( ) De 7 a 8 horas      e. ( ) Mais de 9 horas

17. E o que costuma fazer ou assistir nesses aparelhos (televisão/ computador/ celular)?

---



---



---

18. Quantos livros leu no último ano? Lembra de algum título ou autor?

---



---



---

19. Qual sua opinião sobre o feminismo?

---



---



---



---

20. Na sua opinião, quais são as características que definem homem e mulher? (Escreva três características de cada).

Mulher

Homem

<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

21. Na sua opinião, homens e mulheres são tratados da mesma forma na sociedade? Explique o porquê você acha que sim ou que não.

---



---



---

---

---

22. Qualifique de 0 a 5 os lugares em que você percebe que a mulher é tratada de modo inferior em relação ao homem. Sendo 0 o lugar com igualdade, ou seja, que não há diferença e até 5 para o lugar em que as mulheres são mais inferiorizadas. E cite um exemplo que justifique a sua colocação.

a.  Casa (na família). Exemplo:

---

---

b.  Amigos. Exemplo:

---

---

c.  Espaço religioso. Exemplo:

---

---

d.  Escola. Exemplo:

---

---

e.  Mídia (youtube, jornais, novelas, filmes). Exemplo:

---

---

f.  Músicas. Exemplo:

---

---

g.  Redes sociais (facebook, instagram, etc.). Exemplo:

---

---

h. ( ) No trabalho. Exemplo:

---

---

i. ( ) No rua trânsito/ na. Exemplo:

---

---

23. Aponte três músicas que você gosta de ouvir e diga se as considera ofensivas para as mulheres.

---

---

---

24. Na sua escola você percebe algum tratamento diferenciado entre meninos e meninas que você considera reflexo da cultura machista?

---

---

---

---

---

---

25. É trabalhado sobre a desigualdade entre homens e mulheres em sala de aula? Se foi, em qual matéria e de que forma foi trabalhado?

---

---

---

---

26. O que é machismo para você? Onde já presenciou isso?

---

---

---

---

---

---

27. Você acha que o machismo e a desigualdade entre homens e mulheres já te prejudicaram de alguma forma? Explique.

---

---

---

---

---

28. O que você acredita que poderia ser feito para diminuir a desigualdade entre homens e mulheres?

---

---

---

---

---

## **APÉNDICE B**

**Tabela 6 - Questão 18, os livros que os/as adolescentes citaram que leram no último ano**

<b>Livros</b>	<b>Fem.</b>	<b>Masc.</b>
A pecadora	1	
Saga Crepúsculo	3	1
A culpa é das estrelas	7	
Filosofia Política	1	
Querido John	1	
50 tons de cinza	2	
A cabana	2	
Bíblia	2	
Diário de um Banana	3	2
A seleção	1	
Fallen	3	1
50 tons de liberdade		
Harry Potter		1
4 Mangas		
A menina que roubava livros	1	1
Diário de Anne Frank	2	
Um amor para recordar	1	
O segredo	1	
Saga After	1	
Os 13 Porques	1	
Os miseráveis	1	
Minha vida fora de serie	1	
Código da Vinci	1	
Os verdadeiros contos de fadas	1	
O manual do amor nerd		1
O segredo de Indie	1	
A menina feita de espeinhos	1	
Quem é você Alasca? - John Green	2	
Clarice Lispector	1	
O Farol	1	
O mundo de Sofia	2	
A sutil arte de ligar o foda-se	1	
Como eu era antes de você	2	
Horror em Hantivile	1	
Paulo Coelho - Brida		1
Nicolas Sparks - A ultima música		2
Indomavel		1
Sinceramente, Carter	1	
Para todos os garotos que já amei	1	
Cleopatra	1	
Corte de Fúria e Névoa	1	
Corte de Asas e Ruína	1	

Entre a Culpa e a Vingança	1	
Entre a Culpa e o Desejo	1	
Memórias Póstumas de Brás Cubas	1	
Corpo fechado		1
Chico Xavier		1
Eu sou um gato		1
Políticas brasileiras		1
Pequeno Príncipe		1
Apocalipse		1
Cidade das Sombras		1
A morte do capitão América		1
Forrest Gump - O contador de histórias		1
Instrumentos mortais: cidade das cinzas		1
Cassandra Clare		1
O Ladrão de Árvores		1
O menino do pijama listrado		1
Para onde ela foi	1	
Veneno da Sarah Pinborough	1	
Assédio	1	
O tempo e o vento	1	1
A última música		
Gibi - A turma da Monica		2
O sofá estampado	1	
Contos de um garoto	1	
Ana Terra	1	
Poemas Cardoso	1	
Outros jeitos de usar a Boca - Rupi Kaeu	1	
Beijos das Sombras	1	
Tempo e o Vento	1	
Princesa Sofia		1
Volta ao mundo em 80 dias		1
Eu Robô		1
As viagens de Gulliver		1
A elite	1	
Leonardo da Vinci	1	
Namorado Blindado	1	
O Extraordinário		1
O orfanato da Srta Peregrino		1
Crônicas de Nárnia		1
Divergente		1
O contador de histórias		1
Senhor dos Anéis		1
Percy Jackson - O ladrão de Raios		1
Julia o Romance	1	
Perdida	1	
Irresistível	1	

---

Ta falando Grego?	1
Rainha Vermelho	1
Textos cruéis de mais para serem lidos rapidamente	1
Matéria escura	1
O grande Labirinto	1

---