

EDUCAÇÃO  
V.8 • N.1 • Agosto/Setembro/Outubro - 2019

ISSN Digital: 2316-3828  
ISSN Impresso: 2316-333X  
DOI: 10.17564/2316-3828.2019v8n1p35-50



## FEMINISMO E MACHISMO NA ESCOLA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

FEMINISM AND MALE CHAUVINISM IN SCHOOL:  
CHALLENGES FOR CONTEMPORARY EDUCATION

FEMENISMO Y MACHISMO EN LA ESCUELA:  
DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN CONTEMPORÂNEA

Lia Machado Fiúza Fialho<sup>1</sup>  
Francisca Genifer Andrade de Sousa<sup>2</sup>

### RESUMO

A escola assume papel relevante na formação do indivíduo, inclusive no que remete à formação dos valores acerca do lugar cultural ocupado na sociedade, pois é nesse espaço que crianças e jovens passam boa parte de suas vidas. Objetiva-se compreender os conhecimentos de professores da educação básica sobre feminismo e machismo, assim como as práticas educativas que desenvolvem para trabalhar questões de gênero. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, em uma escola pública municipal da cidade de Fortaleza, no estado do Ceará, com seis professores da educação básica. Amparado metodologicamente na história oral temática, os dados foram coletados por intermédio de entrevista híbridas – gravadas, transcritas, textualizadas e validadas. Constatou-se o parco conhecimento dos professores acerca dos construtos machismo e feminismo, bem como a falta de formações continuadas que ensejem debates sobre a temática; prevalência de uma cultura de educação escolar que enseja ênfase no aprendizado de conteúdos previamente elaborados e reprodução de valores socialmente elaborados sem a devida criticidade e problematização. Evidenciam-se práticas educativas cotidianas das professoras frente às situações de conflito e discriminação no que concerne a questão de gênero, que podem contribuir para a disseminação de atitudes machistas e preconceituosas. Tais aspectos repercutem em uma pedagogia tradicional e conservadora que se mostra incapaz de mediar o desenvolvimento da práxis pedagógica crítica, que aborda o respeito à diversidade em relação às sexualidades.

### PALAVRAS-CHAVE

Feminismo. Machismo. Educação. Escola.

## ABSTRACT

School assumes a relevant role in the individual's formation, including in formation of his values on the cultural place school occupies in society since it is a space where children and young people spend part of their lives. In this paper we aim to understand the knowledge of basic education teachers about feminism and male chauvinism, as well as the educational practices they develop to work on gender issues. A qualitative case-study research was carried out at a public school in Fortaleza City, in Ceará, Brazil, with six primary education teachers. Methodologically supported in thematic oral history, the data were collected by means of hybrid interviews - which were recorded, transcribed, textualized and validated. The teachers' lack of knowledge about male chauvinism and feminism constructs as well as their lack of continuous formations give rise to debates on the theme. We found the prevalence of the culture of school education that emphasizes learning of previously elaborated contents and the reproduction of socially elaborated values without criticality or problematization among those teachers. The daily educational practices they are exposed to show situations of conflict and discrimination regarding the gender issue, which can contribute to the dissemination of sexism and prejudiced attitudes. Such aspects have repercussion on the traditional and conservative pedagogy that proves unable to mediate the development of critical pedagogical praxis, which addresses respect for diversity in relation to sexualities.

## KEYWORDS

Feminism. Male Chauvinism. Education. School.

## RESUMEN

La escuela asume un papel relevante en la formación del individuo, incluso con respecto a la formación de los valores acerca del lugar cultural ocupado por ella en la sociedad, pues en ese espacio los niños y jóvenes pasan una parte de sus vidas. Se pretende comprender aquí los conocimientos de profesores de la educación básica sobre el feminismo y el machismo, así como las prácticas educativas que trabajan las cuestiones de género. Se realizó una investigación cualitativa, del tipo estudio de caso, en una escuela pública municipal de la ciudad de Fortaleza, en la provincia de Ceará, con seis profesores de la educación básica. Amparados metodológicamente en la historia oral temática, los datos fueron recolectados a través de entrevistas híbridas -grabadas, transcritas, escritas en forma de texto y validadas-. Se constató el poco conocimiento de los profesores acerca de los constructos machismo y feminismo, así como la falta de formaciones continuas que plantean debates sobre la temática; la prevalencia de una cultura de educación escolar que pone énfasis en el aprendizaje de

contenidos previamente elaborados y la reproducción de valores socialmente elaborados sin la debida criticidad y problematización. Se evidencian prácticas educativas cotidianas de las profesoras frente a las situaciones de conflicto y discriminación en lo que concierne a la cuestión de género, que pueden contribuir a la diseminación de actitudes machistas y prejuiciosas. Tales aspectos repercuten en una pedagogía tradicional y conservadora que se muestra incapaz de mediar el desarrollo de la praxis pedagógica crítica, que aborda el respeto a la diversidad en relación a las sexualidades.

## PALABRAS CLAVE

Feminismo. Machismo. Educación. Escuela.

## 1 INTRODUÇÃO

Enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID<sup>3</sup>) do [informações institucionais e do projeto, retiradas para preservação do anonimato], realizou-se observação participante no cotidiano de uma escola pública municipal, de Educação Infantil e Ensino Fundamental, situada na cidade de Fortaleza, no período de março de 2014 a março de 2016, observaram-se constantes conflitos que envolviam questões de gênero. Os atos “naturais” ou “comportamentos espontâneos” oriundos da cultura familiar e/ou escolar, a que pertencem os alunos, aceitos sem problematização, pareciam disseminar valores e posturas que reforçavam a separação entre os sexos e a invisibilidade de outras sexualidades.

Ao considerar a desvalorização social do sexo feminino produto de caráter histórico, social e cultural que se efetiva de modo “naturalizado” em meio às relações cidadinas durante toda história do Brasil (LOURO, 1997), bem como o preconceito com orientações sexuais que fogem ao padrão normativo homem e mulher (SCOTT; LEWIS; QUADROS, 2009), torna-se relevante problematizar essas relações no cotidiano escolar no intuito de estimular discussões que visam à promoção de reflexões críticas rumo à estagnação de práticas pedagógicas discriminatórias no contexto da educação formal. A esse respeito, o posicionamento do professor pode contribuir de maneira crucial para a efetivação de valores indispensáveis à formação do aluno no sentido de respeito à diversidade ou de reprodução de preconceitos a depender da sua intervenção educacional.

Percebia-se, empiricamente, que muitos professores da escola investigada - Professor Francisco Maurício de Mattos Dourado - faziam “vista grossa” ou endossavam à discriminação no tocante às questões de gênero, ao ignorar ou reforçar comportamentos sexistas nas brincadeiras, atividades escolares e na orientação comportamental das crianças.

<sup>3</sup> O PIBID faz uma articulação entre a educação superior e as escolas – estaduais e municipais – ao oferecer bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais de licenciaturas que se dediquem ao estágio nas escolas públicas para que, quando graduados, possam estar mais bem qualificados para a docência, a partir da antecipação do vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública.

Tal observação fez emergir o problema que desencadeou essa pesquisa: quais conhecimentos e práticas educativas eram mobilizados pelos professores que atuavam na educação básica no Ensino Infantil ou Fundamental I acerca das discussões contemporâneas sobre gênero, em especial, no tocante ao feminismo e machismo? Para desvelar tal inquietação, o objetivo desta pesquisa foi compreender os conhecimentos dos professores de educação básica sobre feminismo e machismo, assim como as práticas educativas que eles desenvolvem para trabalhar questões de gênero na escola.

Levantou-se a hipótese de que atitudes como o preconceito, discriminação e segregação entre meninos e meninas se efetivavam de maneira velada no cotidiano escolar, provavelmente, nutridas pela falta de conhecimentos e práticas educativas acríticas dos professores. Afinal, acredita-se que se o professor não intervier de modo a problematizar criticamente o respeito à diversidade e às diferentes sexualidades, bem como a possível condição de igualdade entre homens e mulheres ante as situações citadinas de conflito, essa neutralidade – proposital ou não – poderá contribuir para asseverar a conservação de uma cultura de machismo, de desvalorização do sexo feminino, e de invisibilização ou negação da diversidade sexual.

Importa destacar que foi entre meados do final do século XIX e início do século XX que a marcha que reivindicava direitos iguais entre sexos se intensificou no Brasil, evidenciando a insatisfação feminina com a situação de inferioridade em que as mulheres se encontravam.

Embora se perceba que já exista maior visibilidade social no que se refere à atuação da mulher em variados setores da sociedade, principalmente no mercado de trabalho, não a restringindo às atividades domésticas, como antigamente, existem diversos espaços sociais, culturais e profissionais em que não se ensejam igualdade de condições e persistem as diferenças de acesso, salário comportamentos, entre homens e mulheres (LEONE; BALTAR, 2008). A violência doméstica contra a mulher, o assédio moral e sexual e o feminicídio são exemplos históricos de problemas enfrentados ainda na contemporaneidade, que podem ser minimizados por intermédio da educação (SANTANA, 2012).

Desde cedo, as crianças são educadas de maneiras diferentes pelos pais e pela escola, o que se reflete nas relações estabelecidas com a sociedade de modo geral. Essa dualidade gera a percepção infantil de que há entre os meninos e as meninas algo que os difere, não apenas no que concerne ao órgão sexual, mas no que se espera do comportamento, ou seja, da maneira de agir (FIALHO; NASCIMENTO; XEREZ, 2016). Exemplo disso se reflete nos brinquedos, nas brincadeiras, nas vestimentas e escolhas que ganham caráter específico ao gênero, atenuando comportamentos específicos para um sexo ou outro.

Muitos são os pais e professores que fazem uma separação entre o “mundo das meninas” e o “mundo dos meninos”, “coisas de menina” e “coisas de menino”, construindo uma barreira que se apresenta praticamente intransitável entre os dois gêneros (BENTO, 2011). É justamente para perceber como essa dualidade pode estar se efetivando no contexto educacional da escola Mattos Dourado que o escopo visa compreender os conhecimentos dos professores sobre feminismo e machismo e suas práticas educativas para trabalhar questões de gênero; o que possibilita lançar luz acerca dessa atual discussão no cenário educacional brasileiro.

## 2 MÉTODO

Este trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa qualitativa haja vista a necessidade do desenvolvimento de um estudo que possibilitasse perceber minúcias de comportamentos atitudinais e práticas pedagógicas de professores na interface com as suas subjetividades, conhecimentos e saberes acerca das questões de gênero, em específico sobre o trato com o machismo e feminismo na escola. A investigação se apóia em um estudo de caso com 6 professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental da escola pública municipal denominada Professor Francisco Maurício de Mattos Dourado, escolhidas aleatoriamente para participar do estudo.

A escola foi selecionada por ser o campo de atuação dos bolsistas PIBID e por apresentar abertura necessária para o desenvolvimento do estudo. Ela oferece em torno de 15 turmas nos turnos da manhã e tarde, que contemplam o Ensino Infantil e Fundamental, assumidas por professoras mulheres que trabalham os dois expedientes, na maioria dos casos. Das oito professoras abordadas, inicialmente todas se mostraram interessadas em colaborar, mas, após apresentação da temática, somente 6 se comprometeram em participar da entrevista, pois duas se recusaram alegando que em nada poderiam contribuir pelo desconhecimento acerca da temática, mesmo ante a explicação de que tais conhecimentos não eram critérios de inclusão nem sequer necessários.

O termo de consentimento foi assinado pelas docentes que se disponibilizaram a ajudar com a garantia de preservação das identidades, logo, os nomes das entrevistadas foram substituídos por abreviações: P1; P2; P3; P4; P5; P6.

A história oral temática híbrida (MEHHY; HOLANDA, 2007) foi a opção metodológica por possibilitar compreender, na percepção das professoras, de maneira contextualizada (FREITAS, 2006), os conhecimentos individuais acerca das questões de gênero, em especial sobre o machismo e feminismo. A coleta de dados se deu por intermédio de entrevistas abertas em história oral e diário de campo.

As entrevistas desenvolvidas com as professoras foram gravadas, transcritas na íntegra, textualizadas e validadas mediante “técnica de estrutura geradora do discurso” (FLICK, 2009); com base em quatro eixos discursivos: 1) O que você entende por feminismo? 2) O que você entende por machismo? 3) Já abordou esses temas em sala de aula a partir de alguma atividade? Se sim, especifique. 4) Você já presenciou alguma manifestação de feminismo ou machismo nas relações entre os alunos na escola? Se sim, descreva-a. Já no diário de campo se registrava as observações das práticas educativas que remetessem às sexualidades para melhor discutir a interface entre estas e os conhecimentos das professoras explicitados nas entrevistas.

Os dados da entrevista foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2009), essa técnica possibilita o desvendamento de significações de diferentes tipos de discursos, baseando-se na inferência ou dedução, respeitando os critérios específicos propiciadores de dados em frequência e estruturas temáticas, seguindo três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e interpretação.

Na primeira fase, sistematizaram-se as ideias iniciais e estabeleceram-se indicadores para a interpretação das informações coletadas. Na segunda fase, houve a exploração do material a partir

leitura flutuante e da releitura cuidadosa das entrevistas transcritas. Na terceira fase, realizou-se o tratamento dos resultados – a inferência e interpretação – considerando a exaustividade e representatividade, na qual: juntaram-se todas as respostas iguais ou, mesmo não sendo iguais, que se assemelham bastante; dividiram-se as respostas em grupos temáticos; e agruparam-se finalmente, as respostas em categorias, definidas pela frequência com que apareciam os tipos de respostas. Emergiram três categorias: compreensão de feminismo e machismo; práticas educativas sobre feminismo e machismo; situações cotidianas sexistas.

A análise do diário de campo, na interface com as categorias emergentes da análise de conteúdo, permitiu melhor compreender os conhecimentos e práticas educativas que eram mobilizados pelas professoras acerca das questões gênero, em especial, no tocante ao feminismo e machismo, e discutir como a práxis educativa efetivada poderia contribuir para asseverar ou superar a conservação de uma cultura machista, que segrega meninos e meninas e os difere não apenas pelos órgãos genitais, mas pelo comportamento que devem assumir frente a um papel social específico determinado.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entende-se por machismo a atitude de arrogância dos homens contra as mulheres, fundamentada na descrença de que a mulher pode desenvolver as mesmas atividades na vida social, cultural, política e econômica com qualidade semelhante (SILVA, 2010). Tal arrogância impôs, durante séculos, à mulher a subserviência aos homens e a impossibilidade de ocupar lugares públicos de visibilidade e representatividade; resultando na desvalorização da capacidade feminina, que acarreta, ainda nos dias atuais, menor participação nos cargos políticos decisórios, desvalorização salarial frente aos homens, feminicídio, violência doméstica, dentre outras mazelas decorrentes da inferiorização da mulher (LOURO, 1997).

O feminismo, todavia, não pode ser entendido como oposição ao machismo, uma vez que não fundamenta a arrogância ao sexo oposto. Deve ser compreendido, portanto, como um movimento social e político, que começou formalmente no final do século XVIII, que pressupõe a tomada de consciência das mulheres, sobre o papel instituído e imposto socialmente de inferioridade, como um coletivo humano oprimido, que precisa combater a dominação e exploração “a que foram e são submetidas por parte do grupo de homens, no seio do patriarcado em suas diversas fases históricas de modelo de produção, o que as move à ação para a liberação de seu sexo” (SAU, 1981, s/p). O feminismo busca, pois, igualdade de condição para atuação na sociedade, mas também direitos individuais da mulher, como, por exemplo, o aborto (PINTO, 2010).

As práticas de desigualdade e desvalorização da mulher não são realidade somente dos tempos atuais, ao contrário, remontam à Grécia Antiga, onde a organização tanto política quanto educacional e familiar ensejava fortes expressões de discriminação naturalizada social e culturalmente às mulheres. Os gregos acreditavam que a mulher era um ser inferior na escala metafísica que dividia os seres humanos, e, por isso, os homens detinham o direito de exercer uma vida pública e elas não

(SILVA, 2010). Tal crença era motivo para tratar a figura feminina como objeto, reservando-a a lugares de menos destaque público, em especial, com o dever de cuidar da casa e procriar.

No Brasil, país invadido predominantemente pelos portugueses, que adotou a religião católica como oficial durante séculos, manteve-se o predomínio do machismo como herança histórica. Havia, inclusive, o mito religioso que afirmava que a mulher foi criada por Deus a partir da costela de Adão, logo, a mulher “nasce” do corpo do homem. Desse mito, emerge a ideia de submissão feminina frente ao homem (MARTINS, 2004). Desde a colonização, os europeus, em geral, já adotavam distinção entre o papel social destinado aos homens e às mulheres.

Aos primeiros o papel de chefe do lar, figura de maior autoridade e respeito, que podia frequentar espaços públicos e era o principal responsável pelo sustento da casa e das relações econômicas familiares; às últimas, o papel de dona de casa, rainha do lar, responsável pelo cuidado com os filhos, preparo da alimentação, higienização do ambiente doméstico e comportamento compatível com a boa esposa: doce, recatada, obediente, respeitosa, subserviente etc. (SCOTT; LEWIS, QUADROS, 2009).

Em congruência à manutenção da tradição machista, no âmbito educacional, destina-se para as meninas bonecas ou quites de cozinha, que fazem menção às atividades do lar, como miniatura de panelas, fogões e materiais de limpeza, e, para os meninos, bolas de futebol, carros, espadas e bonecos que representam super-heróis, o que colabora com a manutenção da bipolaridade de atividades em relação ao gênero. Fortalece-se assim, consciente ou inconscientemente, a naturalização dos comportamentos e dos valores sexistas, que dividem quais são as atividades “apropriadas” ou “indicadas” para cada sexo, desde pequeninos, tornando natural o que é culturalmente determinado (FIALHO; NASCIMENTO; XEREZ, 2016).

Nessa perspectiva, importa investigar o que as professoras entendem sobre feminismo e machismo e discutir como a práxis educativa efetivada pode contribuir para asseverar ou superar a conservação de uma cultura machista. Ao se questionar sobre as compreensões que as professoras da Educação Básica possuíam a respeito de feminismo e machismo, deparou-se com uma dificuldade considerável de conceituação desses dois termos.

## 4 COMPREENSÃO DE FEMINISMO E MACHISMO

Em dois casos, as professoras desistiram de fazer a entrevista ao serem informadas de qual o tema tratado, em outro, houve o pedido para pesquisar uma resposta, com a alegação de que não se conseguiria elaborar nada no momento (P4). E as cinco que ousaram relatar oralmente o que sabiam sobre o assunto, demonstravam insegurança com expressões do tipo: “Eu acho que é isso”; “Ao menos eu penso assim”; “Eu não sei não. É muito difícil”; “Está certo?”.

As definições mais contundentes sobre machismo foram: “O machismo é quando o homem acha que é o mais forte. “Tem casos até que eles batem e maltratam as mulheres” (P3); “Acham que a mulher é frágil. Como a Maria da Penha, aquela da lei, o marido dela se achava muito forte” (P1); “O homem acredita que só porque é homem acha que o direito sempre é dele. Não é admissível a um

homem machista ter uma mulher que contaria o que ele pensa” (P5). Essa dificuldade que as professoras sentem de conceituação, segundo elas, decorre do fato de as discussões nesse sentido não fazerem parte da formação inicial, tampouco da realidade escolar da instituição em que trabalhavam

Sobre feminismo P1 explicita: “É a valorização do eu feminino. Eu vejo também como um reflexo de defesa em relação ao machismo”. P2 explicita sua compreensão: “Atitudes femininas que de certa forma exageram e querem ser superior. Eu não concordo com isso. Há mulheres que exageram na forma de protesto, isso não é legal, o problema não vai ser resolvido dessa forma”. P3 relata:

O feminismo veio justamente pra mostrar que a mulher não é só o lado frágil, que a mulher é forte, que a mulher hoje trabalha, cuida da casa, cuida do marido, né? E que é muito forte. Aquela música de Erasmo Carlos diz tudo né? A mulher não é um sexo frágil. Então o feminismo veio pra isso, pra mostrar. Hoje temos mulher nas fábricas, mulher mecânica, mulher motorista de ônibus e antigamente a mulher não dirigia nem um carro. Não era pra mulher dirigir carro, não era pra mulher trabalhar fora. Hoje ela já faz tudo isso e muito bem.

Observa-se que há uma compreensão limitada das professoras sobre machismo, mas especialmente, sobre feminismo. Sobre o machismo, ainda que as professoras não tenham conseguido conceituar com clareza o construto, elas o percebem como atitude de arrogância dos homens contra as mulheres que impõem superioridade equivocada aos primeiros por meio de características como força, violência, superioridade, dificuldade de lidar com contrariedade etc. Já no que concerne ao feminismo, ou era considerado um movimento de defesa da mulher, no qual a compreensão se restringe à defesa do direito da mulher de ocupar profissões e espaços públicos diversos, ou era visto como movimento radical, com protestos que visavam à superioridade feminina.

Deve-se reconhecer que as discussões atuais sobre feminismo e machismo consideram a distinção entre os gêneros como diferença e não como carência (FERNANDEZ, 1994), enfatizando que essas diferenças não são determinantes para o desempenho “mais” ou “menos” satisfatório de atividades cotidianas. A crítica ao machismo contesta o lugar de superioridade ao homem atribuído no desenvolvimento de atividades cotidianas e profissionais, busca a igualdade social e cultural com a valorização da mulher (MARTINS, 2004).

Importa destacar que, mesmo a partir do avanço rumo à inserção da mulher no mercado de trabalho, por exemplo, as mulheres são minoria em postos decisórios, ganham menos que os homens e continuam a sofrer discriminações.

Na empresa, a maioria dos cargos mais altos é desempenhado por homens e não por mulheres. Como a empresa é muito grande, existem muitos cargos de gerente geral, gerente, supervisor, coordenador e chefe. Pelo que a gente sabe são mais de 150 cargos desses, só que não tem nem dez mulheres exercendo essas funções. (OBSERVATÓRIO SOCIAL, 2004, p. 9).

Compreender o machismo na sociedade como uma construção social é perceber que ele ainda existe porque é amparado por concepções e práticas discriminatórias que devem ser contestadas



e repugnadas. Entender, todavia, o feminismo permite refletir sobre questões culturais instituídas como normas e padrões que precisam ser problematizados e desnaturalizados.

Um conhecimento mais aprofundado sobre essas temáticas permite às professoras o fomento de práticas educativas críticas que promovam igualdade e combatam o sexismo. Na contramão desse postulado, estudo desenvolvido por Fialho, Nascimento e Xerez (2016), com professoras de uma escola pública de Fortaleza-CE, demonstrou que as docentes têm poucos conhecimentos acerca das questões de gênero, não sendo capazes, sequer, de discutir conceitos da temática e de abordá-la em sala de aula, reforçando, desse modo, a divisão de papéis entre os sexos e corroborando para a disseminação de uma cultura sexista.

## 5 PRÁTICAS EDUCATIVAS SOBRE FEMINISMO E MACHISMO

As professoras afirmaram que, em geral, as crianças, até os cinco anos de idade, não demonstram atitudes que possam estar relacionadas à desvalorização feminina e que tais comportamentos tendem a aparecer mais tarde. P6 explica:

Nas turmas maiores a gente já percebe que as meninas ficam num grupo que normalmente é só delas e os meninos também. Com cinco anos, eles são muito unidos, sabem que tem uns que são meninos e outras meninas, mas não fazem diferença no tratamento.

P5 assevera que na Educação Infantil os problemas são menores, mas afirma que, na sua turma de 5º ano, acontecem muitos conflitos: “Lembro que naquela turma era muito tranquilo. Como eu ficava no infantil 05, essa não era uma característica que eles apresentavam ou que já tenham o entendimento. Isso vai aparecer lá pelo 3º ano, 4º ano”. E atenta para um caso que ocorreu na turma de 5º ano:

[...] eu dividi a turma em equipe e coloquei um menino no grupo que era composto só por meninas, ele disse que não ia fazer a atividade só porque não gostava de fazer atividade com as meninas, só com os meninos que eram melhores. Mas eu deixei ele lá mesmo e ele simplesmente baixou a cabeça e não fez nada. Aí eu conversei com ele sobre essa atitude, expliquei pra ele bem direitinho que isso não é certo. Conversei sobre os direitos, que existe preconceito e discriminação, mas isso não é legal. Eu percebi também que ele não mudou nada. Vi aquilo como um machismo muito forte, e o que é pior é que isso certamente é hábito da própria família dele. Deve ser normal pra ele.

P2 diz que sempre presencia momentos de desrespeito dos meninos com as meninas. No entanto, afirma que não cabe a ela tomar para si uma responsabilidade que diz respeito a todo o sistema educacional. Infere que não há como por iniciativa própria desenvolver algo mais abrangente como um projeto que trate feminismo, machismo e respeito ao próximo. Menciona também que os currículos valorizam outros aspectos da formação do educando:

Se a gente for parar pra conversar sobre machismo e feminismo toda vez que surgir uma atitude dessas, vai levar muito tempo e não terá como passar o conteúdo do dia. Tenho que dar a matéria para não ser chamada atenção. Então na maioria das vezes eu deixo passar, só chamo a atenção do aluno mesmo e nada mais aprofundado. Lembro de uma vez que eu estava perguntando as respostas de uma atividade de casa para a turma e pedi para eles responderem em voz alta. Tinha uma menina que sempre respondia primeiro e um menino que ficava tentando responder antes dela. De repente ele virou para ela e disse: Tu só pode responder depois de mim. São os homens primeiro! Entendi isso como uma atitude de super poder que ele acha que o homem tem. Aí eu tive uma conversa com a turma toda naquela hora, conversei sobre os direitos iguais de todos, que os homens não têm mais direito que as mulheres, que são todos iguais.

P4 acrescenta: “Algum projeto, alguma coisa nesse sentido não temos. Porém a gente trabalha com as crianças, assim, a questão de cidadania, de direitos e deveres da mulher e do homem superficialmente só quando sentimos a necessidade mesmo. Não tem regra”. De fato, desde a observação *in lócus* com seus respectivos registros em diário de campo, foi possível constatar que, além de as professoras nunca terem participado de formações que tratassem essa temática, ela nunca foi prioridade ou ao menos perpassou transversalmente aos projetos desenvolvidos na escola no ano de 2017. Não se presenciou qualquer colocação verbal das professoras que dissesse respeito às questões de gênero, logo, não houve qualquer prática educativa no sentido de desnaturalizar preconceitos acerca do papel social atribuído ao homem ou a mulher.

Apesar de ser possível registrar inúmeros casos sexistas, tais como: o garoto que fazia chacota com o colega que pintava com rosa; a exclusão de menina do jogo de futebol ante sua insistência; a distribuição de brinquedos pela professora, oferecendo carros aos meninos e bonecas às meninas; repreensões de uma professora que criticava a atitude de uma garota, afirmando que aquilo não era coisa que uma menina fizesse; garotos ameaçando usar a força para expulsar meninas do jogo de carimba etc.; nenhuma atitude era tomada pelas professoras, especialmente porque a maioria desses eventos ocorria na hora do recreio, momento em que as docentes afirmavam ser seu momento de lanche e descanso, no qual não deveriam ser importunadas.

Pressupõe-se que os conhecimentos restritos das professoras bem como a falta de projetos que tratem de gênero as façam relegar essa temática a planos de inferioridade e se conceber incapazes de desenvolver práticas educativas nesse sentido. Supostamente neutras a essas questões, ignorando atitudes sexistas e discriminatórias inconscientemente, reafirma-se uma herança histórica cultural machista e, sem problematizar atitudes sexistas, reproduz-se um contexto de segregação e invisibilidade no que tange às diferenças de gênero.

Desde cedo, muitas crianças dentro do próprio convívio familiar assistem episódios de autoritarismo por parte do pai e submissão em relação à mãe. Na escola também há práticas cotidianas que ensejam superioridade ao homem, como os exemplos que foram presenciados pelas pesquisadoras: entendimento dos meninos de que eram os únicos capazes de jogar futebol e ser mais forte fisicamente para impor medo e conseguir o que desejavam. Sem uma intervenção consciente e

crítica por parte das professoras, contribui-se para a conservação e fortalecimento da cultura que desvaloriza a mulher.

É justamente nesse sentido que Rodrigues (2007, p. 15) observa que “cultura se transformou em sinônimo de identidade, um indicador e um diferenciador de identidade. Naturalmente a cultura sempre foi um sinal de distinção social”. É na ausência de práticas pedagógicas interventivas que as meninas vão, por intermédio dessa cultura sexista, naturalizando fraqueza e inferioridade ao tempo que os meninos assumem identidades mais fortes e poderosas.

## 6 SITUAÇÕES COTIDIANAS SEXISTAS

Das seis professoras questionadas sobre a vivência de situações sexistas no cotidiano da escola, quatro afirmaram não ter presenciado nada e duas citaram um único exemplo, cada. O primeiro foi sobre manifestação que discriminava os homens que desenvolviam atitudes consideradas femininas, P2 diz que o desrespeito foi contra um menino que escrevia com mais atenção e buscava caprichar a letra: “A turma toda, tanto os meninos quanto as meninas, ficavam se referindo a ele como menininha, delicado e filhinho da mamãe”. Sustentava-se a ideia de que homem deveria ter letra feia e mulher letra bonita.

Logo, o garoto com letra bonita não podia nem ao menos reclamar com a professora da chacota porque elas se intensificavam frente à falta de atitude da mestra, como se observa na fala de um aluno registrada em diário de campo: “O príncipezinho vai reclamar para titia, é? O fracote vai chorar, é?”. A construção sociocultural de homem forte que não chora, amparava a recriminação a suposta fraqueza do garoto que “agia como menina” ao ser caprichoso com a letra e não revidar com grosseria aos insultos recebidos.

P4 narra o segundo exemplo:

Eu tinha uma aluna que ela era excelente jogadora de futebol e por isso os meninos diziam que ela parecia um homem. O que não tem nada a ver. Entendeu? Porque ela sabia jogar futebol muito bem e era discriminada por essa questão. Como tem o contrário também. Menino que é mais delicado, mais fino, e as pessoas já tratam ele diferente também. Fazendo comparações com homossexual, o que não haveria problema algum se fosse, mas eu sei que ele não era, só tinha um jeito diferente dos outros meninos mesmo.

Os exemplos expressam com clareza que na escola havia uma clara divisão acerca das atividades que os meninos e as meninas deveriam exercer. Que comportamento se esperava em decorrência do sexo. E, ainda que as outras quatro professoras não conseguissem se lembrar de situações sexistas, até pela falta de compreensão do problema que essa divisão de papéis poderia acarretar, muitos foram os registros em diário de campo que atestavam situações vivenciadas por estas.

Assim como se constatou a ausência de práticas pedagógicas que trabalhassem questões de gênero, também se observou que as professoras pareciam ignorar as situações sexistas que presencia-

vam, muitas nem se davam conta de que tais atitudes pudessem colaborar para perpetuar ou asseverar uma cultura machista. P1, inclusive, mesmo sem citar exemplo, inferia que o machismo acontecia na escola: “Assim, existe preconceito contra os meninos sim. Quando o menino não é como todos os outros ele se torna alvo de críticas sim, mas são as meninas que são mais vítimas ainda. E só existe feminismo porque existe machismo”.

Os resultados são congruentes com os estudos de Bento (2011) e de Louro, (1997) ao lecionarem que as concepções de como deve proceder à formação do “eu masculino” e do “eu feminino” se encontram tão inculcadas socialmente que, quando uma menina se recusa a usar uma roupa cor de rosa, brincar de boneca ou dançar balé, ela já passa a ser vista como um desvio do padrão pela própria família, escola e sociedade. Assim como no caso do menino para o qual eram esperadas características masculinas que a sociedade impõe e normatiza, tais como: virilidade, força, coragem, masculinidade; na contramão da doçura, bondade, carinho, compreensão e gentileza.

Para o senso comum das professoras, as diferenças entre homem e mulher foram consideradas naturais, enquanto para, as ciências sociais, tais diferenças consensualmente são construções gestadas pelo meio social e não podem ser naturalizadas sem uma reflexão crítica. Na compreensão de Souza, Silva e Santos (2015, p. 55), a escola é espaço envolvido nessa naturalização e reforço das desigualdades entre homens e mulheres, uma vez que ela “acaba compartilhando a concepção errônea de que existem características, comportamentos, sentimentos, entre outros fatores, que são inerentes e universais a mulheres e homens, tais fatores são vistos como biológicos ou naturais”.

A escola, como lugar privilegiado de exercícios de discursos pautados em relações sociais, constituiu-se como um espaço tanto de (re)produção quanto de problematização das hierarquias e é necessário perceber como isto ocorre para tornar efetivo o combate às desigualdades (SCOTT; LEWIS; QUADROS, 2009). Em congruência com essa visão, Fialho e Nascimento (2017, p. 928) afirmam que “abordar a temática de gênero na escola tem se mostrado uma necessidade cada vez mais urgente que merece visibilidade no cenário educativo atual”, haja vista que tal atitude irá impactar diretamente na formação holística dos estudantes, influenciando as suas posturas no que concerne ao respeito à diversidade e à pluralidade tanto no âmbito educacional quanto no social.

## 7 CONCLUSÃO

Objetivou-se compreender os conhecimentos de professoras da educação básica sobre feminismo e machismo, assim como as práticas educativas que elas desenvolvem para trabalhar questões de gênero na escola. A partir das entrevistas transcritas, com professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, submetidas à análise de conteúdo, constituíram-se três categorias para apresentação dos resultados e discussão: 1) compreensão de feminismo e machismo; 2) práticas educativas sobre feminismo e machismo; e 3) situações cotidianas sexistas.

Na primeira constatou-se conhecimento insipiente sobre as temáticas machismo e feminismo, decorrente da ausência de formação e da não inserção desses assuntos no currículo escolar. A se-

gunda, em congruência, demonstrou que não havia projetos ou práticas pedagógicas desenvolvidas para trabalhar a questão de gênero. A terceira, na contramão da falta de intervenção pedagógica, verificou que havia muitas situações sexistas registradas em diário de campo, ainda que apenas duas professoras tenham conseguido identificá-las.

Discutiu-se que a suposta neutralidade das professoras naturaliza o machismo em atitudes discriminatórias e de arrogância dos meninos contra as meninas e não promovem a tomada de consciência das meninas e dos meninos sobre o papel instituído e imposto socialmente para cada um dos sexos, como construção social questionável que pode ser modificada com vista à igualdade e respeito às pluralidades. O posicionamento omissivo ou ativo do educador tem o potencial de contribuir para preservar ou superar a disseminação da cultura machista, que desvaloriza a mulher.

Ainda que a pesquisa seja qualitativa, com número reduzido de participantes e não suscetível a generalizações, a realidade apresentada enseja dar luz à importância de formação continuada aos professores e de se trabalhar questões de gênero com crianças desde pequeninas.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70; LDA, 2009.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16>. Acesso em: 10 jul. 2017.

FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na Professora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; NASCIMENTO, Lorena Brenda Santos. O que os gestores escolares da rede pública entendem sobre gênero? **RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 927-945, 2017. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10147>. Acesso em: 4 jan. 2018.

FIALHO, L. M.; NASCIMENTO, L. B. S.; XEREZ, A. S. P. O que as professoras da educação básica sabem sobre gênero? **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 27, p. 63-79, 2016. Disponível em: [http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/). Acesso em: 4 jan. 2018.

Flick, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

LEONE, E. T.; BALTAR, P. A mulher na recuperação recente do mercado de trabalho brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 25, n. 2, p. 233-249, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v25n2/v25n2a03.pdf>. Acesso em: 10 jul 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTINS, B. S. Feminismo e educação: um desafio do passado ou uma questão repensada. **Nucleus Revista Científica da Fundação Educacional de Ituverava**, São Paulo, v. 2, n.1, abr./out., 2004.

MEHMY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

OBSERVATÓRIO SOCIAL. **Revista E M**. Florianópolis: Bangraf, 2004. Disponível em: <http://www.observatoriosocial.org.br/download/emrevista5.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2015.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**. v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2018.

RODRIGUES, M. B. Interculturalidade: por uma genealogia da discriminação. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, n. 3, p. 55-61, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000300009). Acesso em: 11 abr. 2015

SANTANA, Dinamares Fontes de. Discriminação da mulher e do direito do trabalho: da proteção à promoção da igualdade. **Conteúdo Jurídico**, Brasília-DF: 13 fev. 2012. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.35778&seo=1>. Acesso em: 8 abr. 2015.

SAU, Victoria. **Un diccionario ideológico feminista**. Barcelona: Icaria, 1981.

SCOTT, P.; LEWIS, L.; QUADROS, T. de. **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente**. Recife-PE: Editora Universitária UFPE, 2009.

SILVA, S. G. da. **Preconceito e discriminação: As bases da violência contra a mulher**. V. 30, n. 3, Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid1](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid1). Acesso em: 9 abr. 2015.

SOUZA, E. de J.; SILVA, J. P. da; SANTOS, C. Educação sexual na escola: concepções e modalidades didáticas de docentes sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 3, n. 3, p. 51-62, 2015. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/humanas/article/view/1931/1301>. Acesso em: 4 jan. 2018.

1 Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2012); Pós-doutorada em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2014); Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará; Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas; Editora chefe da coleção Práticas Educativas (EdUECE); Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades – PEMO; Editora chefe da revista Educação & Formação do PPGE/UECE; Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/PEDAGOGIA/UECE. E-mail: a\_fialho@yahoo.com.br

2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. E-mail: geniferandrade@yahoo.com.br

**Recebido em:** 13 de Fevereiro de 2018

**Avaliado em:** 16 de Maio de 2018

**Aceito em:** 16 de Maio de 2018



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

**Como citar este artigo:**

ROMEO, Andrea. Lo special account del fenomeno religioso nel dibattito nordamericano. *Argumenta Journal Law*, Jacarezinho – PR, Brasil, n. 29., 2018, p. 15-48. DOI: 10.17564/2316-3828.2018v7n1p13-24



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilhual CC BY-SA



