

Prefácio

Cada vez que a história se acelera multiplicam-se as tentativas de classificação sintética das mudanças, do seu sentido e dos seus resultados. Vivemos num desses momentos. Não admira portanto que se multipliquem as designações genéricas pelas quais se pretende que a sociedade passe a ser qualificada.

Muitas dessas designações são, pelo menos, precipitadas e por isso rapidamente abandonadas, por inutilidade. É o caso, por exemplo, das ainda há pouco tempo populares expressões “pós-industrialismo” ou “pós-modernidade”. Outras porém, porventura mais modestas na ambição, mas mais certeiras na visão, centrando-se em aspectos parcelares do vasto conjunto de mudanças que ocorrem sob o nosso testemunho, chamam a atenção para domínios relevantes das nossas vidas colectivas, que temos de abordar de modo diferente do que estávamos habituados, porque as mudanças que se produzem a cada momento a isso nos obrigam.

Alguns enfatizam o facto de zonas institucionais em que prevalecia uma ordem segura e fiável passarem a ser marcadas pelo risco; outros sublinham que onde prevaleciam organizações estáveis com base nos seus edifícios hierárquicos piramidais predominam agora as organizações em rede; outros ainda notam que ao trabalho industrial na fábrica, que ocupava os sectores de ponta das economias, se sucedem as novas formas de organização do trabalho típicas da economia do conhecimento e da sociedade da informação; afirma-se também que a questão social das classes e o pacto social baseado nas relações industriais que deu origem aos direitos sociais viram juntar-se-lhes, por um lado, a quarta geração de direitos, ditos “imateriais” e, por outro, a emergência de um novo impulso dado aos direitos cívicos e políticos originado pelas questões da paz, do ambiente, da democracia cultural e da igualdade entre homens e mulheres.

Poderíamos multiplicar os exemplos, mas vamos fixar-nos no que interessa ao leitor que tem nas mãos esta revista: os temas da sociedade da informação e da igualdade de género.

Velhas tecnologias e formas de comunicação como a fala ou a escrita em papel viram, há apenas algumas décadas atrás, o seu espaço comunicativo alargado com a rádio e a televisão. Os computadores e as tecnologias de informação e comunicação (TIC) trouxeram, por sua vez, um potencial de acumular, tratar e transmitir informação em quantidade e a níveis até há pouco tempo inimagináveis. A mudança tem o alcance do mundo global e atravessa todas as esferas da vida moderna, da produção, distribuição e consumo de mercadorias até ao lazer, à acção cívica e política e aos modos de usar o tempo e o espaço da esfera privada. As competências no domínio das TIC tornaram-se indispensáveis para a participação na sociedade e na economia dos nossos dias. Uma participação que é, em democracia, um direito para homens e mulheres, em pé de igualdade e sem qualquer espécie de discriminação de género.

O desenvolvimento de competências para a participação na sociedade da informação por parte de jovens e adultos de ambos os sexos é, inequivocamente, uma tarefa que compete à escola e que esta não rejeita. Para o fazer tem à sua disposição vários recursos. Nomeadamente recursos tecnológicos.

A utilização das TIC na escola, quer enquanto instrumentos didáctico-pedagógicos, quer como matéria substantiva, é hoje uma realidade incontornável e crescente. Mas será que estão a servir objectivos mais vastos de promoção de valores básicos de cidadania, incluindo a tolerância e a promoção da igualdade de género?

No âmbito do projecto SACAUSEF esteve muito presente este tipo de preocupações. Com este projecto pretende-se dar uma resposta no domínio da certificação de *software* e dos locais virtuais de conteúdo

educativo. Procura-se garantir que esses novos e particularmente potentes instrumentos de ensino-aprendizagem contribuam para ultrapassar preconceitos e promover a perspectiva da igualdade de género nos materiais pedagógicos e nos processos educativos.

O conjunto de artigos que integram a presente publicação expressa a reflexão de especialistas e investigadores neste campo. São um contributo que agradecemos à Comissão para a Cidadania e Igualdade do Género (CIG) e que muito contribuiu para que os objectivos do SACAUSEF sejam cumpridos com sucesso.

Luís Capucha

A promoção da igualdade entre mulheres e homens é actualmente assumida como um vector fundamental na formação das crianças e jovens em valores como a democracia, a tolerância, o respeito pela diversidade e a luta contra as desigualdades, numa dimensão de educação para a cidadania. Nesta perspectiva, os sistemas educativos ocupam um lugar central pelo papel que desempenham no desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo.

Os valores de cidadania são um dos alicerces da educação para a paridade e são incompatíveis com uma educação que veicule concepções estereotipadas de feminidade e de masculinidade e que confira um tratamento desequilibrado à participação de mulheres e de homens nas diferentes áreas sociais.

Hoje em dia, garantida que está, no nosso país à semelhança de outros países da Comunidade Europeia, a igualdade de oportunidades de acesso, a questão centra-se ao nível da igualdade de resultados, ou seja, da aquisição de saberes e de competências que traduzam uma correspondência efectiva entre o sucesso escolar e o sucesso educativo e entre este e o sucesso social. Estas preocupações ganham vulto face a uma evidência perturbadora constatada, quer em Portugal, quer em muitos outros países europeus: os materiais pedagógicos, nos seus diferentes suportes, incluindo os produtos multimédia sobre os quais incide o presente projecto, continuam a perpetuar concepções estereotipadas de feminidade e de masculinidade que conduzem à construção e apropriação, por parte de raparigas e de rapazes, de modelos identitários que:

- reforçam papéis sociais tradicionalmente considerados masculinos ou femininos;
- implicam expectativas sociais diferentes para uns e para outras e condicionam as suas escolhas em termos escolares, profissionais, de projectos de vida e de realização pessoal.

Esta desigualdade tem repercussões na construção da identidade de crianças e de jovens e condiciona opções e projectos de vida, quer de raparigas, quer de rapazes. Os efeitos desta desigualdade revelam-se na manutenção de desequilíbrios entre mulheres e homens em áreas como a participação política, a tomada de decisão, a conciliação entre a vida familiar e a profissional, o mercado de trabalho e o uso do tempo.

Em matéria de igualdade entre mulheres e homens em educação, vários documentos têm vindo a ser adoptados a nível internacional, quer na ONU, quer no Conselho da Europa e na União Europeia, encontrando-se Portugal vinculado às orientações internacionais que têm vindo a ser produzidas e que apresentam linhas de acção a implementar nos diversos países, continuando as organizações internacionais a insistir nesta problemática, como o comprova a recente adopção¹ pelo Conselho da Europa de uma nova Recomendação sobre a integração da igualdade entre mulheres e homens na educação.

Neste sentido, desde os anos 70 que as preocupações relativas à educação têm orientado a actividade da CIG (ex-CIDM), conduzindo, por um lado, à divulgação e publicação de estudos sobre a prática educativa na perspectiva de género e, por outro lado, à implementação e desenvolvimento de projectos de intervenção nesta área, em especial na formação de profissionais de educação.

Ao longo deste percurso, as parcerias com o Ministério da Educação foram-se traduzindo na concretização de algumas iniciativas no quadro, quer das Direcções Regionais de Educação, quer dos Organismos

¹ Recomendação CM/Rec (2007) 13 do Comité de Ministros dos Estados-Membros, adoptada a 10 de Outubro de 2007.

Centrais como aqueles que deram origem à actual DGIDC (como foi o caso do Departamento de Educação Básica e do Departamento do Ensino Secundário).

As tecnologias da informação e da comunicação são hoje entendidas como uma área estratégica para o desenvolvimento económico e social. Elas têm vindo lentamente a revelar-se um elemento essencial na cultura organizacional e nas práticas desenvolvidas no quadro do sistema educativo. Compreende-se, pois, a necessidade de criar condições para que o conjunto de profissionais de educação e formação possam ter acesso a informação rigorosa sobre as potencialidades e os conteúdos do *software* disponível no mercado para poderem, com conhecimento de causa, fazer as escolhas mais adequadas aos seus objectivos e aos respectivos contextos de prática educativa. Sendo este um dos principais objectivos do projecto SACAUSEF, este assume uma particular importância para a CIG, por corresponder a uma das formas de viabilizar a integração da dimensão de género no sistema educativo, como é sublinhado na Recomendação do Conselho da Europa referida anteriormente².

O projecto SACAUSEF constitui, assim, um passo importante no sentido de dar resposta às orientações internacionais em matéria de Igualdade de Género em Educação, mas também pode vir a traduzir-se num contributo essencial para a execução do III Plano Nacional para Igualdade, aprovado pelo Governo em 2007 e em curso até 2010, nomeadamente no que diz respeito à adopção da dimensão da igualdade de género como um dos critérios de qualidade que devem presidir à elaboração de produtos multimédia educativos.

As etapas que ainda temos pela frente implicarão o reforço de sinergias e a continuação da mobilização de vontades, no quadro da parceria entre a CIG e o Ministério da Educação e da incontornável colaboração da rede nacional de especialistas em género e educação, com vista à mobilização dos recursos humanos indispensáveis à prossecução dos objectivos do projecto SACAUSEF.

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género

² Esta Recomendação evidencia, entre outros aspectos, a necessidade de elaboração e de difusão de indicadores que permitam avaliar, numa perspectiva de género, manuais escolares e produtos multimédia educativos.

Estereótipos de Género. Conhecer para os transformar

Introdução

1. O que são estereótipos sociais e de género?
2. Qual o conteúdo dos estereótipos de género?
 - A importância da pesquisa sobre a diferenciação sexual
 - 2.1. Estudos clássicos das diferenças entre os sexos
 - 2.2. Pesquisas orientadas para a desmistificação da diferença
 - 2.3. A androginia
 - 2.4. A teoria do papel social
 - 2.5. A assimetria simbólica como alternativa crítica
3. Impacto dos estereótipos na educação
 - 3.1. Na escola
4. Para que servem os estereótipos de género? O sexismo

Conclusão



Estereótipos de Género. Conhecer para os transformar

Conceição Nogueira – Universidade do Minho¹

Luísa Saavedra – Universidade do Minho²

Introdução

Assistimos em Portugal ao discurso corrente de que as jovens do sexo feminino estão em maior número (do que os jovens do sexo masculino) nas escolas e nas universidades, sugerindo que o seu número e o seu sucesso indicam uma “tomada de poder” das mulheres num futuro próximo. Este discurso simplista e vazio de conteúdo não tem em conta a realidade social, onde a desigualdade de classe e/ou de etnia (entre outras categorias de pertença), intersectando a categoria sexual, mostra dados divergentes, nem mesmo explica porque estando as mulheres há tantos anos a ser mais bem-sucedidas a nível escolar, a sua presença ainda não se faz sentir claramente no emprego e nas altas esferas onde o poder (económico/político) se exerce. Parece haver em Portugal, pelo contrário, um conservadorismo enraizado no que às questões de género diz respeito, apesar do discurso que perpassa pelos meios de comunicação social e pelo senso comum quotidiano. Os dados apresentados no trabalho de Maria do Céu Rego (2006) mostram bem o panorama de desigualdade na sociedade portuguesa, onde os índices de desigualdade no emprego/desemprego e na ocupação do tempo, por exemplo, são por demais evidentes.

Para esta desigualdade persistente muito têm contribuído os designados estereótipos de género, isto é, as crenças associadas à pertença sexual e à diferenciação sexual (Barberá, 2005).

Todas as sociedades parecem reconhecer a existência de sexos diferentes e por isso agrupam as pessoas pelo seu sexo devido a diferentes motivos (Reskin & Padavic, 1994), sendo que cada ser humano quando nasce, na cultura ocidental, pertence imediatamente a uma categoria sexual específica (Denzin, 1995).

O sexo de uma criança é sem dúvida um factor importante para o seu desenvolvimento. Não é por acaso que uma das primeiras perguntas que se faz aos pais quando uma criança acaba de nascer é se é menina ou menino. O próprio nome que se escolhe para o bebé reflecte o seu sexo (Shaffer, 1994) e a presença de um bebé ou de uma criança cujo sexo é biologicamente ambíguo suscita sentimentos de desconforto e mal-estar nas pessoas (Maccoby, 1980). E se é certo que o sexo é, sem dúvida, um factor biológico, ele é também um factor social e cultural, sendo que as reacções das pessoas são diferentes perante uma criança do sexo masculino ou do sexo feminino (Maccoby, 1980).

Por isso, existe o conceito de género, distinto de sexo, uma vez que este último pertence ao domínio da biologia, enquanto que o primeiro se inscreve na cultura. O carácter cultural do género foi acentuado na definição que surgiu na sociologia no ano de 1972 por Ann Oakley (citada em Amâncio, 2001) e que vai servir de referência para as ciências sociais. De facto, para além das diferenças genéticas entre os sexos espera-se, na maior parte das sociedades, que os homens e as mulheres se comportem de uma maneira diferente e assumam diferentes papéis. Para se conformar

¹ Docente do Departamento de Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Email: cnog@iep.uminho.pt

² Docente do Departamento de Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Email: lsaavedra@iep.uminho

com estas expectativas, a criança deve incorporar estas informações no seu autoconceito. O processo através do qual a criança adquire uma identidade do género e também motivações, valores e comportamentos considerados apropriados na sua cultura para os membros do seu sexo biológico chama-se tipificação ou estereotipificação de género (Shaffer, 1994), tema central deste trabalho.

Apesar da existência de numerosos trabalhos que afirmam a inexistência de diferenças sexuais, grande número de pessoas continua a acreditar em distintos posicionamentos de homens e mulheres face à vida, atitudes relacionadas com o trabalho ou com a família, motivações, comportamentos e traços de personalidade. Os traços como a independência, agressividade e dominância continuam a ser associados a homens, e a sensibilidade, emocionalidade e gentileza às mulheres (Powell, 1993).

As pessoas acreditam nas diferenças sexuais (Crawford, 1995), tendo para isso contribuído os/as cientistas sociais que ajudaram a criar e a confirmar a crença, seja através da pesquisa, seja pelo desenvolvimento de teorias que se baseiam nas diferenças, escamoteando as semelhanças (West & Zimmerman, 1991). Nessa perspectiva, as diferenças são concebidas como “situando-se” dentro dos indivíduos. A ciência e os meios de comunicação social construíram uma narrativa poderosa: que o género é diferença e que a diferença é estática, bipolar e categorial (Nogueira, 2001b). Ao absorver estas mensagens, os sexos “tornam-se” opostos para o nosso entendimento (Crawford, 1995). Como Crawford (idem) refere, muito do que se nos apresenta como sendo diferenças naturais são apenas construções da interacção social, mas às quais é conferida “realidade” pela pesquisa nas ciências sociais.

Sandra Bem, no seu livro *The Lenses of Gender* (1993), refere que se podem encontrar três crenças fundamentais relativas a homens e mulheres, ao longo da análise da cultura ocidental. São elas: (1) que homens e mulheres têm naturezas psicológicas e sexuais distintas; (2) que os homens são inerentemente superiores ou dominantes; e finalmente que (3) quer a natureza quer a superioridade masculina são naturais. A autora associa estas crenças ao que designa pelas *lentes do género*, que apesar de todos os desafios trazidos pelas reivindicações das primeira e segunda vaga do feminismo, persistem até aos dias de hoje, essencialmente na sociedade americana. Estas lentes de género funcionam como suposições “ocultas” enraizadas nos discursos culturais, nas instituições sociais, na psicologia individual, que invisivelmente e de forma sistemática reproduzem o poder masculino ao longo dos tempos.

Também West e Zimmerman (1991) sugerem que as sociedades produzem e mantêm diferenças de género, tornando-as saliente através de vários processos: a socialização, a acção das instituições sociais e a interacção entre as pessoas. Pode-se dizer que o género é um sistema de relações sociais que está imbuído na forma como as grandes instituições estão organizadas, incluindo o mercado de trabalho. Enquanto a diferenciação sexual – classificação das pessoas em categorias baseadas no sexo de pertença – começa no nascimento (Denzin, 1995), a feminilidade e a masculinidade são termos socialmente definidos que são associados a essas categorias biologicamente determinadas de indivíduos. A própria expressão “sexo oposto” revela a preocupação de uma sociedade com as diferenças entre homens e mulheres (Reskin & Padavic, 1994).

Neste trabalho, procuramos explicar o que se entende por estereótipos sociais e de género e seguidamente como se foi “construindo” o seu conteúdo. Isto é, pretendemos mostrar como determinados programas de pesquisa e de teorias (na psicologia, em particular) foram encontrando dados que servem para construir as crenças partilhadas sobre homens e mulheres, seja em termos das suas características, seja em termos dos papéis que executam. Por fim, pretendemos evidenciar alguns dados relativos ao impacto dos estereótipos de género mais especificamente na educação e, ainda, abordar alguns dos seus efeitos perversos, especificamente o sexismo.

1. O que são estereótipos sociais e de género?

Desde que Lippmann (um jornalista), em 1922, introduz o conceito de estereótipo para explicar a formação da opinião pública, a psicologia social começa a interessar-se pelo assunto, absorve o conceito para si e começa um amplo campo teórico e de pesquisa com diferentes orientações e teorias.

Resumidamente, poder-se-ia dizer que os estereótipos sociais são generalizações acerca dos membros de certos grupos e que derivam predominantemente, ou são uma instância do processo cognitivo da categorização. Para que os estereótipos possam ser considerados sociais devem ser partilhados por um elevado número de indivíduos e implicam, portanto, uma difusão efectiva (Tajfel, 1983). Os estereótipos servem, de uma forma geral, para fazer ilações acerca de grupos baseados na idade, nacionalidade, etnicidade, raça, género, classe social, profissão, estatura física, orientação sexual, entre outras. O primeiro objectivo dos estereótipos é o de simplificar e organizar um meio social complexo, tornando-o menos ambíguo. Mas eles servem também para justificar a discriminação de grupos e gerar preconceitos.

Sendo os estereótipos uma consequência do processo de categorização social importa definir esta última como “o processo através do qual se reúnem os objectos ou acontecimentos sociais em grupos, que são equivalentes no que diz respeito às acções, intenções e sistemas de crenças do indivíduo” (Tajfel, 1983, p. 290). Simultaneamente, a categorização social serve ainda uma outra função que é a de criar distinções entre o grupo de pertença e os outros grupos, por comparação ou por contraste (Tajfel, 1983). Neste sentido, pode-se considerar que os estereótipos, para além do processo de organização e simplificação do mundo social, “constituem, acima de tudo, construções sobre as relações intergrupos, sendo ideologizações de comportamentos e acções de grupos de pessoas, estratificadas segundo critérios socialmente valorizados (Tajfel, 1981/83; Tajfel & Forgas, 1981), traduzindo, portanto, a representação subjectiva e socialmente partilhada de uma ordem de relações intergrupo (Tajfel, 1982b)” (Amâncio, 1994, p. 48)³.

Esta é, obviamente, uma apresentação simplificada do complexo e intrincado campo teórico que, desde os anos 40, se produziu na psicologia social⁴.

Se um estereótipo se define como o conjunto de *atributos* que se acredita que definiram os membros de um determinado grupo social (Ashmore, 1990; Oakes, Haslam & Turner, 1994), então os estereótipos do género podem implicar quer os atributos que as pessoas acreditam serem mais características de um ou outro sexo, mas também podem envolver a associação a papéis diferenciados. Existe uma certa consensualidade entre os autores de que os estereótipos têm simultaneamente uma componente descritiva e prescritiva. A primeira é constituída pelos atributos, ou traços de personalidade, que as pessoas geralmente acreditam como caracterizando os membros de um determinado grupo; a componente prescritiva seria composta pelos comportamentos considerados adequados para esse grupo, isto é, papéis do género (Fiske & Stevens, 1993), baseados nos papéis sexuais que se “referem às expectativas normativas sobre a divisão do trabalho entre os sexos e às regras relacionadas com o sexo sobre as interacções sociais, que existem dentro de um determinado contexto histórico-cultural” (Spence, Deaux & Helmreich, 1985, p. 150).

Os estereótipos do género caracterizam-se, segundo Fiske e Stevens (1993), pelo seu carácter altamente prescritivo em comparação com outros estereótipos. Isto aconteceria, não só, porque são das primeiras categorias a formarem-se nas crianças, mas também porque o elevado número de contactos entre as

³ Para uma análise mais aprofundada desta temática, ver Tajfel (1982, 1983).

⁴ Para quem se interessar por esta temática de estereótipos sociais, ver Bourhis e Leyens (1996).

duas categorias sexuais os torna mais complexos, podendo ser caracterizados por mais subtipos que outros estereótipos.

Concluindo, os estereótipos de género são um conjunto de crenças largamente partilhadas e organizadas acerca das características dos homens e das mulheres (Golombok & Fivush, 1994, citado por Matlin, 2000; Williams & Best, 1990), pensamentos que podem não corresponder à realidade.

2. Qual o conteúdo dos estereótipos de género? A importância da pesquisa sobre a diferenciação sexual

Para a formação do conteúdo dos estereótipos muito contribuiu todo um conjunto de investigações que desde o início do século investiram na pesquisa sobre as diferenças sexuais.

A pesquisa acerca das diferenças sexuais está historicamente associada ao desejo masculino de compreensão da natureza das mulheres (Hare-Mustin & Marecek, 1994) e está imbuída de conflito e mistificação desde os seus tempos mais remotos (Hare-Mustin & Marecek, 1990d). Desde Aristóteles até à actualidade, afirmava-se a distinção entre os sexos, a superioridade masculina e o seu posicionamento como grupo de referência e comparação (Bem, 1993).

2.1. Estudos clássicos das diferenças entre os sexos

Desde os tempos de Helen Thompson Wooley (1910) que se assiste à afirmação das diferenças sexuais para sustentar a inferioridade feminina, limitando a sua esfera de acção, restringindo a sua autonomia e liberdade de movimentos. Estas diferenças foram atribuídas a factores de ordem biológica, assumidas como naturais e moralmente correctas. O determinismo biológico surgiu nos primeiros tempos como uma justificação para as desigualdades sociais (Bem, 1993). A biologia evolucionista de Darwin, que assumia ser a mulher uma espécie de homem cuja evolução teria estagnado em determinado momento, ainda persiste nos dias de hoje, principalmente na crença de que a biologia é “destino” para as mulheres, tendo os homens conseguido atingir a racionalidade e a livre vontade. As diferenças biológicas serviram para colocar as mulheres “nos seus devidos lugares”, isto é, na esfera familiar e nas relações de suporte afectivo.

No início do século, Terman e Miles, baseando-se na premissa de que a ausência de diferenças na medida de inteligência devia indicar que estas (diferenças) se situavam a outros níveis, como sentimentos, interesses, atitudes e comportamentos, acabam por oferecer uma descrição da imagem de uma mulher típica através de uma série de oposições ao homem típico (Lorenzi-Cioldi, 1994). A partir destes trabalhos ficaram criadas as condições não só para o aparecimento imediato dos temperamentos masculinos e femininos, como também para o início de um vasto programa de pesquisa sobre as diferenças sexuais.

A imagem de uma mulher que difere do homem pela sua emocionalidade mais rica e variada, que condiciona o seu comportamento quotidiano, sendo igualmente tímida, dócil, vaidosa e sem espírito de aventura, torna-se uma espécie de protótipo de temperamento que vem assim a constituir-se como norma para um grupo. Os temperamentos, para além de se tornarem o centro de gravidade dos grupos, o que permite o entendimento da variação individual, estão organizados em função da oposição entre esfera privada e esfera pública, família-trabalho. Estruturam a organização da divisão entre a esfera produtiva e a doméstica (Giddens, 1994).

O facto de Terman e Miles pretenderem explorar uma multiplicidade de domínios, acabou por refrear a elaboração de uma teoria coerente e convincente dessas diferenças. A colaboração de Parsons e Bales

(1955), ao integrarem as noções de instrumental e expressivo, viria a possibilitar uma teoria da personalidade. Segundo refere Amâncio (1994), a teoria de Parsons incide sobre a estrutura da família e a socialização dos papéis sexuais, sendo a divisão das tarefas na família a componente sociológica desta teoria. Para estes autores, as esferas, privada e pública, traçam a linha divisória dos papéis sexuais, resultando daí os temperamentos masculinos e femininos, produtos da interiorização desses papéis (Lorenzi-Cioldi, 1994). O bom desempenho dos papéis (de expressividade para as mulheres e de instrumentalidade para os homens) orienta a personalidade individual, sendo deste modo encarada como um protótipo (Lorenzi-Cioldi, 1994). É através do processo de socialização dos papéis sexuais (socialização feita essencialmente no seio da família) que determinados papéis sociais são associadas a cada um dos sexos, definindo-se deste modo as diferenças no perfil de personalidade de homens e mulheres (Amâncio, 1994). Depois de Parsons ter assumido os conteúdos dos temperamentos como sendo traços de personalidade e de ter feito depender da socialização na família nuclear a aquisição de papéis de homem e mulher, a proliferação de questionários e inventários de medidas de personalidade não se fizeram esperar. Apesar de muitos resultados não se revelarem concordantes com a teoria, os investigadores parecem ter “forçado” as respostas observadas a uma ligação do género (cultural, social e psicológico), ao sexo biológico (Hare-Mustin & Marecek, 1990a).

Estas incongruências observadas e salientadas pelas críticas feministas vão estar na origem de diversos desenvolvimentos teóricos e empíricos. No plano empírico destaca-se as pesquisas que procuram desmistificar toda a ideia da acentuação das diferenças, enquanto num plano predominantemente teórico se destacam as teorias da androginia, formulada inicialmente por Sandra Bem, e a teoria do papel social, de Alice Eagly.

2.2. Pesquisas orientadas para a desmistificação da diferença

Numa revisão de cerca de 1400 estudos que comparavam homens e mulheres, Maccoby e Jacklin (1974) concluíram que poucos estereótipos do género tinham fundamentação empírica e que apenas quatro diferenças tinham apoio na investigação. Essas diferenças são as seguintes: (1) as raparigas desenvolvem competências verbais ao nível da compreensão, vocabulário e fluência mais precocemente que os rapazes; (2) os rapazes superam, embora não muito acentuadamente, as raparigas nas capacidades visuais e espaciais; (3) a partir da adolescência, os rapazes demonstram uma pequena vantagem relativamente ao raciocínio numérico e (4) a partir dos 2 anos de idade os rapazes são mais agressivos, quer verbal, quer fisicamente, do que as raparigas.

Os resultados apresentados por Maccoby e Jacklin vieram a ser criticados, pois diversos autores verificaram existir outras diferenças não contempladas pelas autoras. Shaffer (1994) expõe outras diferenças que nova investigação e literatura apresentam como significativas e podem ser sintetizadas nos seguintes aspectos: (1) os rapazes parecem ser fisicamente mais activos que as raparigas; (2) as raparigas são mais cuidadosas e correm menos riscos que os rapazes em situações incertas ou perigosas; (3) os rapazes são mais susceptíveis a acidentes peri e pós-natais e a perturbações da leitura, fala, perturbações emocionais e atrasos mentais; (4) a partir dos 4/5 anos e ao longo do ciclo vital, as mulheres interessam-se mais pelas crianças; (5) a partir dos 11/12 anos, as raparigas sentem-se mais à vontade, do que os rapazes, a exprimir sentimentos; (6) as raparigas aceitam melhor, do que os rapazes, as ordens dos pais, professores e outras figuras de autoridade e diferem dos rapazes nos métodos que usam para persuadir ou induzir obediência, preferindo sugestões delicadas, cooperação e negociação verbal.

Mais recentemente, Cristina Vieira (2006), apoiando-se em estudos de Maccoby (2000), salienta algumas diferenças entre rapazes e raparigas no que concerne às brincadeiras, nomeadamente o facto destas raparigas construírem fantasias e brincadeiras “em torno de guiões domésticos ou românticos, que integram personagens empenhadas em fomentar as relações sociais e em manter, ou restaurar, a ordem e a

segurança das pessoas” (p. 37). Os rapazes, por sua vez, escolhem actividades que envolvam perigo⁵, conflito, demonstração de força física e destruição. Em termos de interacções sociais, as raparigas têm maior tendência para respeitar o outro, evitar dar ordens e manter a harmonia do grupo e, nas amizades, a partilhar mais detalhes privados enquanto as amizades entre os rapazes se constituem sobretudo pela partilha de actividades (Vieira, 2006).

O que se pode concluir da investigação é que os elementos do sexo feminino e masculino têm mais semelhanças psicológicas do que diferenças, ou seja, muitos aspectos do comportamento social dos sexos é parecido e quando se encontram discrepâncias elas são geralmente pequenas e baseadas no comportamento médio do grupo. De facto, quando se examina o comportamento individual, e não o grupo, verifica-se que muitas raparigas se divertem com jogos de rapazes e muitos rapazes preferem actividades calmas; muitas raparigas são rebeldes e difíceis de controlar e muitos rapazes são dóceis (Shaffer, 1994). Nesta ordem de ideias, diversas autoras defendem que quando se encontram diferenças entre os sexos estas não passam de médias, o que significa que existe uma grande variabilidade dentro de cada sexo e que, em termos psicológicos, os conteúdos das categorias do género são mais parecidos do que diferentes (Jacklin, 1981; Jacklin & Baker, 1993; Maccoby, 1980). Outra questão diz respeito ao facto de que muitos dos estudos que não encontram diferenças entre os sexos não chegam a ser publicados. Assim, conhecem-se apenas aqueles que registam diferenças, tornando-se difícil saber o que exactamente existe quanto às diferenças e semelhanças entre os sexos (Maccoby, 1980). Finalmente, quando se estabelece uma diferença, muitas pessoas assumem que ela é “natural”, ou seja, biológica, mas uma coisa é provar uma diferença e outra é estabelecer a causa dessa diferença (Maccoby, 1980).

“Por isso, mesmo se se encontram diferenças sexuais entre os grupos em determinados domínios comportamentais – físico, cognitivo, emocional ou social –, o comportamento individual dos membros dos dois sexos é, frequentemente, muito semelhante. Homens e mulheres, rapazes e raparigas são mais parecidos que diferentes” (Maccoby, 1980, p. 223).

Centenas de estudos posteriores a 1974 procuraram verificar, modificar ou aumentar o trabalho de Maccoby e Jacklin. Devido às críticas surgidas relativamente ao método por elas utilizado para organizar os dados, surgiu um novo método – a meta-análise⁶ –, sendo apresentado como superior para a realização de trabalhos semelhantes. Foram conduzidas muitas meta-análises sobre as diferenças sexuais em muitas áreas, desde as competências cognitivas até às diferenças no comportamento social (Eagly & Crowley, 1986; Eagly & Steffan, 1986; Hyde & Linn, 1988; Hyde, Fennema & Lamon, 1990). No entanto, conforme a análise de todos estes trabalhos demonstra, as conclusões mostram-se confusas e ambivalentes (Nogueira, 2001).

2.3. A androginia

O paradigma da diferença dos sexos, ao reduzir o género a uma dicotomia “natural” sugere imutabilidade e essencialismo. No final dos anos 60, durante a segunda vaga do feminismo, as críticas à bipolaridade sexual tornaram-se muito consistentes, associadas à crítica ao essencialismo e à “biologia como destino” (Nogueira, 2001).

A noção de androginia, que surge no início dos anos 70, pretende desafiar esta perspectiva acerca dos sexos (Morawski, 1990).

⁵ Não deixa de ser preocupante pensar a possível ligação entre o estereótipo masculino de alguém aventureiro, que assume riscos, e a cada vez maior taxa de mortalidade rodoviária, essencialmente nos homens e nos jovens do sexo masculino em particular.

⁶ A meta-análise usa métodos quantitativos sofisticados para combinar os resultados estatísticos de diferentes estudos, permitindo observar os resultados de um modo mais controlado que o método anteriormente usado.

A androginia sugere a combinação de atributos femininos e masculinos, eliminando a suposição do dualismo de género. Não assume nenhuma ligação entre sexo biológico e género psicológico (Morawski, 1990) e pretende essencialmente que as mulheres se libertem das orientações comportamentais consideradas adequadas ao seu sexo (Amâncio, 1994).

O conceito de androginia psicológica implica que é possível para um indivíduo ser ora compassivo ora assertivo, ser expressivo e instrumental, ser masculino e feminino dependendo das circunstâncias apropriadas a estas várias modalidades (Bem, 1981). Implica, ainda, que um indivíduo pode combinar estas modalidades complementares num único acto, como, por exemplo, a capacidade para despedir um empregado, se as circunstâncias o exigem, mas tendo em atenção as emoções que tal acto inevitavelmente produz. Deste modo, pode-se dizer que “um indivíduo andrógino dispõe, pois, de um maior leque de comportamentos que lhe permitem ser autónomo, flexível e adaptado aos diversos contextos” (Saavedra, 1995, p. 46). Segundo Bem (1981), o conceito de androginia baseia-se na concepção de que as pessoas sexualmente estereotipadas estão altamente vinculadas à definição cultural de comportamento adequado ao seu sexo e usam essa definição como um ideal estandardizado através do qual o seu comportamento deve ser avaliado. Nesta perspectiva, uma pessoa sexualmente estereotipada sente-se motivada a manter o seu comportamento consistente com a imagem idealizada de masculinidade ou feminilidade, objectivo que o indivíduo realiza seleccionando comportamentos e atributos que realcem esta imagem e evitando aqueles que a violam. Em contrapartida, os indivíduos andróginos estão menos vinculados a estas definições culturais de feminilidade e masculinidade e menos motivados a regular o seu comportamento por esses padrões.

Para além das possibilidades apresentadas, a noção de androginia sugeria igualmente um modelo para uma política social (Morawski, 1990), já que o conceito tinha objectivos emancipatórios. Enquanto o conceito original de atributos de género supunha normas de comportamento masculino e feminino, este modelo via os indivíduos como agentes humanos flexíveis e bem-sucedidos, que funcionavam num mundo social complexo, mas não estruturado em termos de género. Estas ideias tinham grande poder emancipatório no que diz respeito à noção de comportamentos apropriados e de bem-estar mental.

Um dos maiores contributos da abordagem da androginia terá sido o facto de, questionando que as diferenças entre homens e mulheres assentam em dados biológicos, ter aberto um novo campo aos estudos da identidade sexual (Lorenzi-Cioldi, 1988). “As diferenças e as variações de identidades *entre os indivíduos do mesmo sexo* tornam-se tão importantes, senão mais importantes, que as diferenças entre os *indivíduos de sexos diferentes*” (idem, p. 128).

No entanto, as teorias da androginia psicológica, ao encararem a identidade pessoal (encarada como uma síntese das identidades sociais) de uma forma positiva que leva à liberdade do indivíduo e a identidade social como uma entidade negativa que leva ao empobrecimento da identidade pessoal, acabam por cair numa oposição, não entre o masculino e o feminino, mas sim entre o pessoal e o social. Assim, nesta ordem de ideias, a teoria da androginia é uma nova versão da dicotomia entre o pessoal e o social, entre a liberdade e a coacção (Lorenzi-Cioldi, 1988).

Parece, portanto, que o principal problema da androginia psicológica reside no postulado da simetria entre as duas categorias sexuais e na dicotomia entre identidade pessoal e social, sem ter em conta os efeitos das relações entre os grupos (Nogueira, 2001; 2001a). Se a teoria da androginia psicológica tem o mérito de ter chamado atenção para a questão das variações de identidade, mostrou-se, contudo, incapaz de explicitar os parâmetros responsáveis por essa variabilidade (Lorenzi-Cioldi, 1988).

2.4. A teoria do papel social

Apesar de, a partir de meados dos anos 70, não se encontrar consenso entre os psicólogos quanto à existência de diferenças sexuais, a pesquisa relativa aos estereótipos de género (Ashmore, & DelBoca, 1981) revelava a existência de crenças populares e bem disseminadas quanto às diferenças sexuais.

A tese central da teoria dos papéis sexuais é a de que as diferenças sexuais são um produto dos papéis sociais que regulam o comportamento na vida adulta (em oposição a muitas teorias das diferenças sexuais baseadas quer em factores biológicos, quer na socialização infantil precoce). Considerando que as explicações baseadas nos papéis sociais que controlam a vida adulta não tinham sido ainda alvo de qualquer tentativa unificadora, no sentido da organização de uma teoria distintiva do comportamento sexual tipificado, Alice Eagly decidiu interpretar as diferenças sexuais no comportamento social em termos de uma única perspectiva social-normativa.

A própria autora admite que esta teoria poderá simplificar demasiado a realidade complexa das diferenças sexuais, mas considera que se justifica pela possibilidade de explicação de muitos resultados e pela sua contribuição para uma representação conceptual coerente.

Os papéis de género são definidos como aquelas expectativas partilhadas acerca das qualidades e comportamentos apropriados dos indivíduos, em função do seu género socialmente definido. Estes papéis de género induzem, quer directa quer indirectamente, as diferenças sexuais estereotipadas. Directamente, porque tendem a ser confirmados comportamentalmente, já que as observações dos comportamentos das mulheres e homens afectam as crenças acerca dos comportamentos apropriados a cada género (papéis de género) e são esses papéis que (juntamente com outros factores) são responsáveis pelas diferenças sexuais no comportamento. Indirectamente, porque essa distinta distribuição em função dos géneros é uma parte importante das expectativas das pessoas acerca das características femininas e masculinas. A distribuição de papéis em função dos contextos (privado/público) torna-se relevante para as diferenças sexuais, já que a experiência em tais papéis sugere as competências e as crenças relevantes para os comportamentos sociais.

Na medida em que homens e mulheres não estão proporcionalmente representados em papéis sociais específicos, acabam por adquirir diferentes competências e crenças que, por sua vez, afectam o seu comportamento social. Homens e mulheres estão sujeitos a diferentes expectativas às quais se conformam (em certa medida) e por isso desenvolvem diferentes competências, assim como atitudes e crenças, sendo que a causa para o comportamento socialmente tipificado parece ser a divisão do trabalho entre os sexos⁷.

Apenas uma mudança na divisão do trabalho poderá conduzir a uma mudança substancial no conteúdo dos papéis de género, na tipificação das competências e crenças e, posteriormente, na extensão das diferenças sexuais. Finalmente, considera que a disparidade entre a mudança de atitude face a aspectos da igualdade de papéis e o conteúdo dos estereótipos de género se explica pela (ainda) reduzida participação de mulheres no mundo do trabalho.

Algumas críticas a esta teoria incidem quer na concepção de papel de género, como uma causa e não um efeito (Amâncio, 1994), quer sobre algumas questões que deixa por colocar (Hare-Mustin & Marecek, 1990c; 1990d). Estas autoras referem que essas questões são: quais as origens dos papéis de género? Como se explica a dominância do homem e a subordinação da mulher? Será a dominância masculina o resultado de uma fraca aprendizagem de competências por parte das mulheres?

⁷ A autora assume que apenas se preocupa com a análise das consequências da divisão do trabalho e não com as suas origens, que considera serem mais pertinentes para a análise sociológica e antropológica.

Apesar da ênfase na socialização, defendida por Eagly, ter implicado uma desfocagem do aspecto biológico, a favor de uma ênfase no condicionamento cultural (Amâncio, 1992), o sistema social das relações de género continua a não ser questionado. Esta ênfase na socialização defendida por Eagly e outros autores de origem americana, embora tenha uma vertente positiva que é a de ter deslocado a atenção dos aspectos biológicos das diferenças entre os sexos para o condicionamento cultural e a estereotipação, deixa por explicar algumas questões cruciais. Estas conceptualizações não dão resposta a questões como: qual a origem dos papéis de género? Como se explica a dominância do homem e a subordinação da mulher? Será que esta dominância é meramente devida a uma falta de competências que a mulher não teve oportunidade de aprender? (Hare-Mustin & Marecek, 1990)

2.5 A assimetria simbólica como alternativa crítica

A maior parte dos estudos sobre as diferenças sexuais, embora façam emergir as duas componentes da identidade social (pessoal e colectiva), raramente abordam as relações entre homens e mulheres em termos de relações assimétricas (Amâncio, 1992; Lorenzi-Cioldi, 1988).

O que se verifica em todas estas perspectivas é que as crenças associadas ao género aparecem como um dado explicativo em si mesmo, ao nível individual, mas não explicam o sistema social que influencia os indivíduos e que orienta o processo de socialização ficando, assim, por “esclarecer os processos de diferenciação intersexos num plano simbólico, assim como a sua relação com as posições objectivas que homens e mulheres ocupam na sociedade” (Amâncio, 1992, p. 10).

A assimetria de representações entre os sexos, ao nível dos estereótipos, foi demonstrada num estudo realizado por Amâncio (1989; 1992), em que colaboraram 188 sujeitos entre os 20 e os 45 anos, estudantes universitários e trabalhadores e aos quais foi pedido que se descrevessem a si próprios, a uma pessoa do mesmo sexo e uma pessoa do sexo oposto. A partir daqui foram seleccionados 94 adjectivos, que foram apresentados a 182 sujeitos com as mesmas características do grupo anterior. Metade dos sujeitos classificaram os traços em masculinos e femininos, de acordo com o seu conhecimento da sociedade portuguesa e outra metade classificou os traços em positivos e negativos. Os resultados revelaram menos características tipicamente femininas que masculinas e mais traços favoráveis associados ao masculino. Quanto ao conteúdo, o estereótipo feminino inclui o próprio traço a que se refere “feminino” o que vem confirmar que os grupos dominados são definidos pela sua categoria (Deschamps, 1982). Enquanto o estereótipo feminino engloba traços físicos e afectivos, o masculino não inclui traços físicos e não aponta para nenhum papel específico (o estereótipo feminino refere o traço “maternal”), mas é composto por uma diversidade de competências do adulto (Amâncio, 1992). “Estes resultados evidenciam o facto de que homens e mulheres partilham uma representação de pessoa feminina que a situa numa posição específica do sistema social, ao contrário da pessoa masculina, que é representada como universal” (Amâncio, 1992, p. 19).

Num estudo subsequente, sobre uma tomada de decisão num contexto organizacional, a autora demonstrou ainda como os estereótipos contribuem para imprimir um significado masculino ou feminino aos comportamentos e como os conteúdos simbólicos dos estereótipos são normativos para as mulheres, mas não para os homens. Neste estudo, os traços mais negativos do estereótipo masculino eram atribuídos às mulheres, quando esta se encontrava num papel considerado não adequado ao seu sexo biológico. Estes resultados indicam que, no caso das mulheres, os juízos são orientados por expectativas de adequação e não adequação, o que não acontece no caso dos homens (Amâncio, 1992).

Também num estudo de Gonen e Lansky (1969, referido por Lorenzi-Cioldi, 1988), os autores mostraram, pedindo a rapazes e raparigas que julgassem o grau de masculinidade e feminilidade de certos comportamentos, que a imagem da mulher é, essencialmente, bipolar (a percepção de uma forte masculinidade

está associada a uma fraca feminilidade), enquanto a imagem do homem é, fundamentalmente unipolar, pois os homens são facilmente descritos como simultaneamente femininos e masculinos, sem que, por isso, sejam considerados menos masculinos. Para os autores, a percepção de unipolaridade está associada a uma visão menos estereotipada dos comportamentos sexuais e reflecte, portanto, uma maior flexibilidade das imagens clássicas de masculino e feminino. Além disso, estes resultados implicam que uma redução do papel adequado a um sexo não conduza, necessariamente, a um aumento do papel considerado inapropriado. Existe, portanto, uma assimetria nas relações que ligam os dois grupos, sendo provável que as raparigas valorizem os traços típicos do outro sexo e desvalorizem os traços menos positivos do seu grupo de pertença.

Também uma revisão da literatura sobre comportamentos de dominância e competição (Bartol & Martin, 1986) aponta para uma assimetria destes comportamentos, caracterizados por uma maior conotação masculina dos mesmos. A maior parte dos trabalhos indica que, em contextos intragrupo, os comportamentos de dominância seriam adoptados tanto por homens como por mulheres, mas em contextos intergrupo os homens comprometem-se, sobretudo, em comportamentos de dominância e as mulheres em comportamentos expressivos.

Através de um estudo que pretendia analisar o modo como as concepções de masculinidade e feminilidade permitem organizar teorias implícitas sobre a situação da mulher no mundo do trabalho, Amâncio (1994) chegou à conclusão que, entre as mulheres, o único consenso reside na recusa das explicações que se baseiam na dimensão negativa dos estereótipos. A autora conclui que as mulheres, como grupo dominado, não possuem uma ideologia de grupo consistente e consensual, o que é, de facto, um indicador da sua condição de grupo dominado. Tal como já anteriormente vimos, os grupos dominados caracterizam-se pela sua indiferenciação e dependência relativamente ao grupo dominante (Deschamps, 1982; Lorenzi-Cioldi, 1988).

Este estudo permitiu à autora retirar importantes conclusões sobre o funcionamento diferencial da categorização e das funções dos estereótipos para homens e mulheres. Assim, os estereótipos, como organizadores e simplificadores da informação complexa, são evidentes para as mulheres mas não para os homens, o que vai no mesmo sentido das conclusões de Gonen e Lansky (1969, referido por Lorenzi-Cioldi, 1988) com adolescentes. Além disso, as funções de diferenciação, causalidade e justificação dos estereótipos sociais são mais evidentes para os homens do que para as mulheres, “o que quer dizer que os estereótipos sociais são mais funcionais para certos grupos do que para outros” (Amâncio, 1994, p. 136).

Em síntese, todos os resultados destas pesquisas sobre papéis sexuais, assim como sobre os conteúdos dos estereótipos, apontam para uma assimetria no plano normativo, tanto no que diz respeito aos papéis como aos conteúdos dos estereótipos, e essencialmente uma assimetria na representação entre os sexos a nível dos estereótipos (Amâncio, 1989; 1990; 1992; 1994); isto é, “evidenciam o facto de que os homens e mulheres partilham uma representação de pessoa feminina que a situa numa posição específica do sistema social, ao contrário da pessoa masculina, que é representada como ‘universal’” (Amâncio, 1992, p. 19).

3. Impacto dos estereótipos na educação

É importante ter presente que os debates acerca do género e da diferença sexual não são meros exercícios académicos: eles têm consequências evidentes e importantes. O que “fizemos” do género e a forma como se definir homem e mulher tem influência no modo como as pessoas se percebem a si próprias e ao mundo (Hare-Mustin & Marecek, 1990a). Mas o significado do género tem também influência no comportamento, nas instituições sociais e sua organização, tais como o trabalho, a reprodução, os cuidados com as crianças, a família e a educação.

No que diz respeito às questões da educação, é importante fazer referência ao trabalho recente de Cristina Vieira que, para a realização do seu doutoramento, pretendeu estudar a influência de algumas dimensões da identidade de género face a opiniões emitidas pelos sujeitos relativas à educação em função do género. Em termos gerais e nas suas palavras, “pretendíamos verificar, numa amostra representativa de pais e de filhos portugueses, da região de Coimbra, quais eram as dimensões de género (...) que mais directamente se encontraram correlacionadas com as opiniões expressas pelos sujeitos a respeito da educação considerada adequada para o homem e a mulher” (Vieira, 2006a, p. 220). Em síntese, a autora mostra que os homens (pais) se mostram menos liberais do que as mães relativamente à educação para os papéis de género de filhos e de filhas, que os adolescentes rapazes são mais conservadores que as adolescentes raparigas e até mais do que as próprias mães, e que ambos (rapazes e raparigas) ainda se autopercebem como diferentes em termos de género. Do mesmo modo, as atitudes relativamente às mulheres continuam a mostrar resultados de uma atitude mais conservadora de pais e filhos homens, por contraponto com as adolescentes do sexo feminino, que surgem como sendo o grupo mais liberal.

Se pensarmos que estes adolescentes do sexo masculino serão os adultos do Portugal do século XXI, é assustador observar os seus índices de conservadorismo (mais elevados que os dos próprios pais, homens!). A autora pensa que a idade em que esta avaliação foi realizada (início da adolescência) pode ter influência nesses índices de conservadorismo. No entanto, mesmo que isso realmente possa ter tido influência, não deixa de ser claro que os estereótipos de género existem, constituem-se como modelos para a feminilidade e masculinidade (pensamos que, no momento, se estabelecem como mais poderosos e normativos para a percepção de identidade masculina que feminina), constituem-se como alicerces para a educação familiar e estão disseminados na sociedade na sua totalidade, e isso não deixa de ser, por isso, preocupante.

3.1. Na escola

Um dos principais efeitos dos estereótipos de género ocorre na escola, em termos curriculares. Mais concretamente, este reflexo dos estereótipos no *currículum* faz com que a perspectiva masculina seja encarada como normal e a feminina e de outros grupos não-dominantes como marginais. Desta forma, o conhecimento curricular encontra-se organizado, seleccionado e valorizado em função do género, ou seja, os rapazes orientam-se para o campo das ciências (sobretudo física), matemática e tecnologias (tal como arquitectura e engenharias) e as raparigas para o campo das línguas e humanidades (Clark & Page, 1995b). O problema desta bipolarização é que o conhecimento se encontra socialmente hierarquizado, sendo o conhecimento relativo à matemática e às ciências em geral muito mais valorizado que o conhecimento associado às humanidades e ao feminino. Esta dicotomização dos conhecimentos reflecte o dualismo do género – profundamente enraizado na linguagem e cultura. Assim, supostamente, existiria uma associação entre a emocionalidade, subjectividade, expressividade, sensibilidade e as línguas, as humanidades e as artes, por um lado, e a racionalidade, objectividade, frieza e impessoalidade e as ciências e matemática, por outro lado (Saavedra, 2005).

Constituindo este modo de conceber o *currículum* uma forma de desigualdade para as raparigas, este foi um dos campos privilegiados dos estudos feministas. Sendo a matemática uma das disciplinas mais problemáticas, foi um dos primeiros domínios escolares a chamar a atenção das feministas nas duas últimas décadas, tanto ao nível da política educativa, como da investigação e prática (Willis, 1996).

Contudo, e apesar de uma considerável melhoria da situação das raparigas face à matemática, é difícil negar que continua a existir um enviesamento do género nesta disciplina e que muitas das profissões que são orientadas para a matemática continuam a ser predominantemente masculinas.

Quando ocorrem diferenças significativas na realização na matemática, estas tendem a ser favoráveis ao sexo masculino (Leder, 1996). Um pouco no mesmo sentido, Gilbert e Gilbert (1998) indicam que as raparigas, após a escolaridade obrigatória, tendem a escolher opções de matemática cujo grau de exigência está abaixo do seu nível de rendimento. Para os rapazes, a matemática é uma de entre as várias formas de afirmar a sua masculinidade (Gilbert & Gilbert, *idem*).

Estudos realizados em Portugal colocam-nos perante um quadro ligeiramente mais complexo, onde nem sempre os rapazes ultrapassam as raparigas, o que não impede, contudo, que ao nível do ensino superior se mantenha a realidade verificada noutros países: menor número de alunas nos cursos superiores onde a matemática se apresenta como tónica dominante (Saavedra, Almeida, Gonçalves & Soares, 2004). Embora no ensino básico não se encontrem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos, ao nível do 9.º ano de escolaridade (Saavedra, 2001, 2001a) e no ensino secundário, as raparigas superam os rapazes tanto na matemática como nos métodos quantitativos (Pinto, 2002). Contudo, no ensino superior⁸, os cursos onde a matemática (e também a física) é dominante, como nas engenharias, são ocupados por mais de 70% de rapazes. O panorama excede consideravelmente estes valores nos casos da Engenharia Mecânica (96%), Engenharia Electrónica Industrial (93%) e Engenharia de Sistemas e Informática (93%). O facto de a licenciatura em Ensino de Matemática ser ocupada por cerca de 80% de alunas parece evidenciar que o problema, em Portugal, não reside tanto nas dificuldades sentidas na disciplina de matemática e que o afastamento das raparigas de alguns cursos se fica a dever a certas representações de masculinidade associadas a eles (Saavedra, Almeida, Gonçalves & Soares, 2004).

Contudo, nos países onde a disciplina de Matemática continua a ser uma fonte de insucesso para as raparigas, têm sido adiantadas diversas explicações para estes resultados (Betz e Hackett, 1983; Willis, 1996): umas centram-se nas percepções das raparigas e na sua motivação interna (Fontaine, 1995); outras na importância do papel dos professores (Leder, 1996; Walkerdine, 1998). Observando as interações entre alunos e professores de Matemática, Leder (1996) concluiu que: (1) os rapazes interagem, em média, mais frequentemente com o professor do que as raparigas (as diferenças variam ligeiramente com o ano de escolaridade); (2) os professores tendem a fazer mais perguntas aos rapazes, estabelecendo mais interações relacionadas com o seu comportamento na sala de aula e com o trabalho escolar e (3) até ao 3.º ano de escolaridade os professores concediam mais tempo aos rapazes para concluírem tarefas cognitivamente complexas e mais tempo às raparigas para realizarem tarefas de rotina.

As ciências têm sido um outro domínio de conhecimento avaliado como predominantemente masculino, tanto na percepção de alunos como na de professores (Harding, 1996; Kahle, 1996; McLaren & Gaskell, 1995). Entre os vários ramos das ciências, os alunos classificam a física como a mais masculina e a biologia como a menos masculina, situando-se a química numa posição intermédia (McLaren & Gaskell, 1995).

Relativamente à percentagem de professores, verifica-se, nos EUA e na Austrália, que embora as professoras estejam bem representadas na disciplina de Biologia, no que diz respeito à Física a preponderância é essencialmente masculina (Kahle, 1996). Numerosos dados estatísticos destes países demonstram que as ciências são um domínio preferencialmente escolhido pelos rapazes em termos de disciplinas e domínio de actividade. Por exemplo, nos EUA, em 1994, dos bacharéis em engenharia apenas 18% eram mulheres e 14,6% tinham feito doutoramento; apenas 16% dos cientistas eram mulheres, embora 25% trabalhassem em “campos” relacionados com as ciências. Segundo outro estudo, das pessoas que trabalham em engenharia, só 6% são mulheres e dos cientistas em informática um número muito reduzido (4%) é constituído pelo sexo feminino (Saavedra, 2005).

⁸ Os dados relativos a este estudo dizem respeito à Universidade do Minho, embora seja de inferir a possibilidade de serem idênticos noutras universidades portuguesas.

Esta realidade não se verifica integralmente em Portugal, onde a percentagem de futuras professoras atinge os 91%, tanto no caso da Biologia (mais concretamente, ensino de Biologia e Geologia), como no ensino da Física e da Química (Saavedra, Almeida, Gonçalves & Soares, 2005).

Contudo, apesar de em Portugal existirem cerca de sete mulheres por cada quatro homens na frequência do ensino superior, suplantando consideravelmente a média dos restantes países da Europa (Eurydice, 2003), dados do Observatório da Ciência e do Ensino Superior, do Ministério da Educação, mostram que embora se verifique uma representação feminina digna de nota em cursos de elevado prestígio social, como medicina (61%), e em outros domínios considerados menos tipicamente femininos, como agricultura, silvicultura e pescas (63,5%), a representação feminina continua a ser muito reduzida ao nível da construção civil (30,1%), da electrónica (16,3%), da energia e electricidade (11,2%) e dos serviços de segurança (16,9%).

O desporto tem sido das áreas onde se tem revelado uma maior diferenciação entre os géneros, quer ao nível da frequência de determinadas práticas desportivas, quer ao nível das crenças que estão associadas aos dois sexos nessa mesma prática desportiva (Louveau, 2001).

Também Portugal não tem fugido a esta realidade, indicando um estudo realizado com cerca de 600 jovens do Ensino Básico que a disciplina de Educação Física poderia ser considerada o paradigma da masculinidade, pois é a única em que os rapazes dos mais diversos níveis socioeconómicos conseguem superar as raparigas de todos os níveis socioeconómicos (Pinto, 2002; Saavedra, 2001a).

Na tese de doutoramento de Paula Silva (2005), que pretendia conhecer o que pensam os/as professores/as e os/as alunos/as acerca da actividade física e desportiva e o género, e como percepcionavam as relações de género no âmbito das aulas de Educação Física, também se podem ler bastantes situações de desigualdade relativas ao género. Como principais conclusões da sua tese, a autora refere que as/os docentes continuam a expressar claras crenças (estereótipos) que condicionam as práticas de actividades físicas e desportivas e uma adequação ao género, já que continuam a condicionar práticas desportivas em função do que entendem ser socialmente mais adequado a rapazes e raparigas⁹. Por seu lado os/as discentes percepcionavam diferentes oportunidades de práticas desportivas entre rapazes e raparigas, claramente em desfavor destas e das mulheres. Pode-se dizer que o “desporto apresenta-se como um mundo não só sexuado como genderizado, porque é constituído por pessoas de ambos os sexos que praticam desporto, genderizado porque é também nesse mundo que se constroem e se expressam identidades masculinas e femininas. E, no desporto como noutras dimensões culturais, o masculino e o feminino assumem valores distintos. (...) Mostrar ou exercer a sua força, entregar-se a um combate, dar ou levar golpes e assumir riscos corporais são atributos que as mulheres parecem não poder fazer seus e que, portanto, pertenceriam em exclusivo à masculinidade” (Silva, 2005, pp. 85/90).

Esta maneira de vivenciar o desporto e a educação física reflecte-se, no nosso país, numa fraca representação das mulheres na actividade desportiva: 14% contra 34% dos homens, valores que se aproximam dos níveis do Sul da Europa (Marivoet, 2001).

Ao contrário das disciplinas que até agora analisámos – domínios preferencialmente masculinos –, as línguas e literaturas têm sido tradicionalmente associadas ao feminino, sendo aquelas onde os rapazes parecem apresentar maiores dificuldades de sucesso académico (Saavedra, 2005). As estatísticas indicam que, na Austrália, 75% dos alunos em programas intensivos de língua e leitura são rapazes (Zuel, 1994) e que, no Reino Unido, desde que a língua estrangeira se tornou uma disciplina de opção, a frequência

⁹ Por esta razão, a autora aponta por isso a necessidade de integrar os conteúdos associados ao género nos currículos dos cursos de formação inicial de professores.

de rapazes nesta disciplina diminuiu consideravelmente, sendo o seu rendimento, também, muito inferior ao das raparigas (Clark, 1998).

Um estudo realizado em Portugal (Saavedra, 2001a) aponta para uma superioridade estatisticamente significativa de raparigas com maior sucesso nas disciplinas de Português e Língua Estrangeira, sendo que os rapazes obtêm maior percentagem de níveis 1¹⁰ na disciplina de Português (73,1% contra 26,9% das raparigas), o mesmo acontecendo com as classificações de nível 2 (67% contra 33% das raparigas). No caso da Língua Estrangeira, a grande diferença entre o sexo feminino e o masculino situa-se no nível 1 (84,8% de rapazes).

Abranches & Carvalho (1999) referem que, em termos de interacção verbal na sala de aula, os rapazes optam frequentemente pelo silêncio nas disciplinas de línguas, em que se sentem academicamente mais fracos, classificando esta sua atitude de masculina e orgulhosa para escamotear as suas limitações. Em grande parte, as dificuldades dos rapazes nas disciplinas de línguas parecem estar relacionadas com uma atitude negativa generalizada face à escrita e à leitura que os professores detectam desde a escola primária (Gilbert & Gilbert, 1998). A maior parte dos autores concorda que a principal razão destes comportamentos reside no facto de os rapazes considerarem as actividades de leitura como femininas. A masculinidade é uma “actuação” que assenta no controlo físico, na autonomia e na independência e ser bem-sucedido nas línguas implica, pelo contrário, estar inactivo, ser limpo e organizado, estar atento e ser disciplinado, ou seja, tudo aquilo que contraria a imagem de uma masculinidade hegemónica (Gilbert & Gilbert, 1998).

Como vimos ao longo desta secção, apesar das muitas contribuições feministas em diferentes países em contexto educativo, continua a subsistir uma clara desigualdade ao nível da escola que tem reflexos no mercado de trabalho, em grande parte porque as opções escolares e profissionais das adolescentes determinam profissões menos remuneradas e mais frágeis do ponto de vista social (Pinto, 2004).

4. Para que servem os estereótipos de género? O sexismo

Um dos maiores problemas dos estereótipos é que eles permitem que se formem preconceitos (Bourhis, Gagnon & Moise, 1996). Estes preconceitos são atitudes problemáticas, na medida em que se traduzem em generalizações, frequentemente abusivas e desfavoráveis face a um ou mais elementos que pertencem a um determinado grupo, sem ter em conta a grande diversidade que existe dentro dessa mesma categoria.

No caso dos estereótipos de género, estes podem dar origem a preconceitos relativamente às mulheres (consideradas como um grupo homogéneo e com características estáveis), o que se traduz claramente no sexismo. Estes preconceitos situam-se no domínio da apreciação cognitiva, mas também a nível das reacções afectivas. Para além deste fenómeno em si já preocupante, temos o problema agravado da passagem ao acto. Nesse caso, estamos perante o flagelo da discriminação, que se traduz em actos, comportamentos que prejudicam ou desfavorecem o indivíduo exclusivamente pela sua pertença a um grupo relativamente ao qual se nutrem sentimentos negativos. A discriminação emana frequentemente de preconceitos e por isso se torna tão importante mostrar o efeito dos estereótipos.

Segundo Magalhães *et al.* (no prelo), a difusão das ideias estereotipadas de género conduz a posições e atitudes sexistas, que parecem ser mais frequentes do que se imagina, e incluem estereótipos de papéis

¹⁰ No actual sistema de ensino, em que avaliação no Ensino Básico se situa numa escala de 1 a 5, os níveis 1 e 2 são considerados classificações negativas.

de género tradicionais, comentários e comportamentos depreciativos e *objectificação sexual*. Assim, o sexismo pode ser encarado como um conjunto de atitudes e crenças negativas, discriminatórias e pejorativas (com poder social) que se podem presenciar no quotidiano, nomeadamente, ao nível pessoal (e.g., violência conjugal), profissional (e.g., criação de obstáculos na ascensão na carreira), ou, ainda, interpessoal, por exemplo, através de “piropos” ou piadas de cariz sexual (Pharr, 1988, citado por Adams *et al.*, 2000).

Mesmo no contexto educativo, compreender o assédio sexual, por exemplo, como uma expressão da masculinidade dominante e seu consequente comportamento sexista torna-se um passo fundamental, frequentemente subvalorizado e, por isso, negligenciado.

O assédio sexual sobre as raparigas deve ser encarado como parte de um problema mais vasto que é a desigualdade de poder nas relações de género, na escola, em casa e no local de trabalho, tendo um impacto negativo na qualidade das relações entre rapazes e raparigas e no rendimento académico de ambos (Kenway & Willis, 1998). No caso da escola, estes comportamentos exprimem-se através de comentários sobre o corpo das raparigas, de comportamentos ostensivamente rudes e ofensivos. Frequentemente, os elementos do sexo feminino reagem com o silêncio a estas provocações, não porque se sintam agradaados, mas porque é a única forma de não piorar a situação. Por vezes, algumas raparigas resistem a estes comportamentos masculinos através da ridicularização, mas é uma posição difícil de manter por ser rejeitada pelos outros elementos da escola, nomeadamente pelos professores (Ollis, 1995).

De facto, o problema do assédio sexual na escola é muito mais grave do que é considerado pelos professores, pois muitos dos incidentes não são identificados como sendo de assédio. São encarados por grande parte dos estudantes como normais e inevitáveis, apesar de terem efeitos prejudiciais. E nunca é de mais salientar que estes comportamentos começam logo nos primeiros anos da escola primária (Ollis, 1995).

Conclusão

A ênfase nas diferenças sexuais teve importantes consequências dentro da comunidade científica e na prática profissional dos psicólogos. O discurso da diferença suporta as instituições e reproduz as relações de poder existentes, já que esta pesquisa não é, geralmente, apolítica e as ideias acerca da diferença não entram no discurso público de forma neutra.

Um dos grandes problemas da pesquisa das diferenças sexuais trata as mulheres como uma categoria global, isto é, frequentemente os pesquisadores das diferenças sexuais não consideram a diversidade das mulheres (Crawford, 1995). É um erro assumir que todas as mulheres têm necessariamente muito mais em comum umas com as outras do que com os homens, simplesmente porque são mulheres. A etnicidade, a classe social, a idade, a sexualidade são, igualmente, dimensões importantes e socialmente salientes (Hare-Mustin & Marecek, 1990b). Encarar o sexo biológico como a única e mais importante diferença subvaloriza as outras dimensões e contribui para uma simplificação das diferenças observadas. Uma mulher saudável da classe alta terá, provavelmente, muito mais em comum com um homem da sua classe do que com uma mulher da classe trabalhadora ou pobre; as mulheres negras partilham com os homens negros a experiência vivida do racismo; as posições sociais das mulheres idosas são distintas das mulheres mais novas (Crawford, 1995).

Enquanto o comportamento do homem for considerado o padrão na cultura, as diferenças das mulheres em relação ao homem serão sempre encaradas como deficiências (Hare-Mustin & Marecek, 1990c). Para ser considerada igual ao homem, a mulher deve ser “igual a” ou “tão boa como”, o que promoveu um

grande conjunto de trabalhos da própria psicologia feminista, que reflectia esta afirmação cultural. A diferença, mesmo que originalmente conceptualizada como neutra do ponto de vista avaliativo, é quase sempre transformada em “deficiência”, já que a cultura ocidental sempre avaliou a masculinidade como inerentemente superior à feminilidade (Nogueira, Neves & Barbosa, 2005).

Frequentemente, as conclusões de muitos estudos sugerem que a posição das mulheres na hierarquia social provém da sua psicologia, por exemplo, a sua falta de assertividade pode explicar a promoção lenta das mulheres nas organizações, o que acaba por retirar a atenção do sexismo das próprias instituições (Hare-Mustin & Marecek, 1994). Este tipo de conceitos explicativos tem o efeito de esmorecer a crítica social e encoraja as mulheres a encontrar soluções pessoais através da psicoterapia ou de programas de promoção pessoal e de auto-ajuda (Crawford, 1995). Nesta perspectiva, a responsabilidade da mudança é colocada no indivíduo, não no colectivo, sendo encorajada a vitimização e a culpa.

Em jeito de síntese, podemos dizer que nem o reconhecimento da variabilidade interindividual e intra-grupal relativas ao género, nem o crescente interesse pela diversidade, nem a comprovação empírica de semelhanças entre homens e mulheres conseguem superar a crença nas diferenças. Nada parece conseguir modificar a crença popular partilhada de que os homens por um lado e as mulheres por outro representam pólos de uma única dimensão.

A força dos estereótipos mantém-se e continua a servir a ideologia masculina dominante. Os estereótipos parecem resistir a orientações políticas, a evidências provenientes quer de experiências pessoais quer de estudos de investigação. Apesar de a investigação deixar de estar centrada na questão de saber se há ou não diferenças e de ter passado a orientar-se para outras questões, não tem alterado o grande peso e consequência das pesquisas sobre os estereótipos. Estes mantêm-se. E, por isso, é importante perceber como estes ganharam força, perceber para que servem, de forma a compreender como devemos actuar para os desconstruir.

Toda a sociedade está de tal forma organizada à sua volta que é difícil a sua transformação. Mas é esse o nosso papel. Não adianta continuar a mostrar que os estereótipos existem. Interessa mostrar como eles actuam, os seus efeitos e, assim, fazer passar a mensagem da necessidade da sua transformação.

Referências Bibliográficas

- Abranches, G. e Carvalho, E. (1999). *Linguagem, poder, educação: O sexo dos B, A, BAs*. Lisboa: CIDM.
- Adams, M., Blumenfeld, W., Castaneda, R., Hackman, H. W., Peters, M., e Zúniga, X. (2000). *Readings for diversity and social justice*. London: Routledge.
- Amâncio, L. (1989). *Factores Psicossociológicos da discriminação da mulher no trabalho*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Lisboa: ISCTE.
- Amâncio, L. (1990). *Defining the limits of feminine behaviour. The assymetrical functions of gender stereotypes*. Paper presented at the IX General Meeting of the EAESP, Budapeste.
- Amâncio, L. (1992). As assimetrias nas representações do género. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 34, pp. 9-21.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Amâncio, L. (2001). O género na psicologia: uma história de desencontros e rupturas, *Psicologia*, Vol. XV (1), pp. 9-26.
- Ashmore, R. D. e Del Boca, F. K. (1981). "Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping". In D. L. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Pub.
- Ashmore, R. D. (1990). "Sex, gender and the individual". In L. A. Pervin (Ed.). *Handbook of personality: theory and research*. New York: The Guilford Press.
- Barberá, E. (2005). "Perspectiva sócio-cognitiva: esterótipos y esquemas de género". In E. Barberá e I. Martínez (Coord.), *Psicología y género* (pp. 55-80). Madrid: PEARSON/Prentice-Hall.
- Bartol, K. M. e Martin, D. C. (1986). "Women and men in task groups". In R. D. Ashmore & F. K. Del Boca (Eds.), *The Social Psychology of Female-Male Relations: A Critical Analysis of Central Concepts*. N. Y.: Academic Press.
- Bem, S. (1981). *Bem sex-role inventory: professional manual*. Palo Alto: CA Consulting Psychologist.
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender*. London: Yale University Press.
- Betz, N. E. e Hackett, G. (1983). "The relationship of mathematics self-efficacy expectation to the selection of science-based college majors". *Journal of Vocational Behavior*, pp. 1-17.
- Bourhis, R. Y, Gagnon, A. e Moise, L. C. (1996). "Discriminación y relaciones intergrupales". In R. Y Bourhis, e J. Leyens (1996). *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 139-169). Madrid: MacGraw-Hill.
- Bourhis, R. Y. e Leyens J. (1996). *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: Mac Graw-Hill.
- Clark, A. (1998). "Resistant boys and modern languages: a case of underachievement". In A. Clark & E. Millard (Eds.), *Gender in the secondary curriculum: balancing the books* (pp. 27-42). London: Routledge.
- Clark, M. e Page, C. (1995b). "Curriculum, teaching and learning". Proceedings of the promoting gender equity conference, held under the auspices of the Gender Equity Taskforce of the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA). Canberra: ACT Department of Education and Training, Publications and Public Communications.
- Crawford, M. (1995). *Talking difference. On gender and language*. London: Sage.
- Denzin, N. K. (1995). "Symbolic interactionism". In J. A. Smith, R. Harré & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Psychology*. London: Sage.
- Deschamps, J.-C. (1982). "Social identity and relations of power between groups". In H. Tajfel (Ed). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eagley, A. H. e Crowley, M. (1986). "Gender and helping behavior: a meta-analytic review of the social psychological literature". *Psychological Bulletin*, 100, pp. 283-308.
- Eagly, A. H. e Steffan, V. J. (1986). "Gender and aggressive behavior: a meta-analytic review of the social psychological literature". *Psychological Bulletin*, 100, pp. 309-330.
- Eurydice (2003). *Key data on education in Europe 2002*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Fiske, S. T. e Stevens, L. E. (1993). "What's so special about sex? Gender stereotypes and discrimination". In S. Oskamp e M. Costanzo (eds.). *Gender Issues in Contemporary Society*. The Claremont Symposium on Applied Social Psychology. London: Sage Publications.

- Fontaine, A. M. (1995). "Pedagogia e género: as dificuldades da igualdade". In *Cadernos da Condição Feminina*, n.º 42. *Em Busca de uma Pedagogia da Igualdade*. Lisboa: CIDM.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Lisboa: Celta.
- Gilbert, R. e Gilbert, P. (1998). *Masculinity goes to school*. London: Routledge.
- Harding, J. (1996). "Science in a masculine strait-jacket". In L. H. Parker, L. J. Rennie & B. J. Fraser (Eds.), *Gender, science and mathematics: shortening the shadow* (pp. 3-16). London: Kluwer Academic Publishers.
- Hare-Mustin R. e Marecek J. (1990a). *Making Difference. Psychology and the construction of gender*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Hare-Mustin R. e Marecek J. (1990b). "On making a difference". In R. Hare-Mustin & J. Marecek (Eds.), *Making Difference. Psychology and the construction of gender*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Hare-Mustin R. e Marecek J. (1990c). "Beyond Difference". In R. Hare-Mustin & J. Marecek (Eds.), *Making Difference. Psychology and the construction of gender*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Hare-Mustin R. e Marecek J. (1990d). "Gender and the meaning of difference: postmodernism and psychology". In R. Hare-Mustin & J. Marecek (Eds.), *Making Difference. Psychology and the construction of gender*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Hare-Mustin, R. e Marecek J. (1994). "Asking the right questions: feminist psychology and sex differences". *Feminism and Psychology*, 4 (4), pp. 531-537.
- Hyde, J. S. e Linn, M. C. (1988). "Gender differences in verbal ability: a meta-analysis". *Psychological Bulletin*, 104, pp. 53-69.
- Hyde, J. S. (1984). "How large are gender differences in aggression? A developmental meta-analysis". *Developmental Psychology*, 20, pp. 722-736.
- Hyde, J. S., Fennema, E. e Lamon S. J. (1990). "Gender differences in mathematics performance: a meta-analysis". *Psychological Bulletin*, 107, pp. 139-155.
- Jacklin, C. N. e Baker, L. A. (1993). "Early gender development". In S. Oskamp & M. Costanzo (Eds.), *Gender Issues in Contemporary Society*. London: Sage Publications.
- Jacklin, C. N. (1981). "Methodological issues in the study of sex-related differences". *Developmental Review*, 1, pp. 266-273.
- Kahle, J. B. (1996). "Equitable science education: a discrepancy model". In L. H. Parker, L. J. Rennie & B. J. Fraser (Eds.), *Gender, science and mathematics: shortening the shadow*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Kenway, J. e Willis, S. (1998). *Answering back*. London: Routledge.
- Leder, G. C. (1996). "Equity in the mathematics classroom: beyond the rethoric". In Lesley H. Parker, Léonie J. Rennie & Barry J. Fraser (Eds.), *Gender, science and mathematics: shortening the shadow* (pp. 95-104). London: Kluwer Academic Publishers.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés*. Grenoble: Presses Universitaires.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1994). *Les androgynes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Louveau, C. (2001). "Desporto, mulheres, media: o corpo desejável das desportistas". *Ex aequo*, 4, pp. 57-74.
- Maccoby E. E. e Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E. (1980). *Social Development: psychological growth and parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Maccoby, E. E. (2000). "Perspectives on gender development". *International Journal of Behavioral Development*, 24, 4, pp. 398-406.
- Magalhães E., Oliveira G. K., Leitão F., Chaves S. Capela, S., Nogueira, C. e Martins C. (no prelo). *Validação do "inventário de sexismo ambivalente" para uma população de estudantes universitários portugueses*.
- Marivoet, S. (2001). "O género e o desporto: hábitos e tendências". *Ex aequo*, 4, pp. 115-132.
- Matlin, W. M. (2000). *Psychology of woman – Fourth edition*. Hartcourt College Publishers.

- McLaren, A. e Gaskell, J. (1995). "Now you see it, now you don't: gender as an issue in school science". In J. Gaskell & J. Willinsky (Eds.), *Gender in/forms curriculum: from enrichment to transformation* (pp. 136-156). Columbia: Teachers College Press.
- Morawski, J. G. (1990). "Toward the unimagined: feminism and epistemology in psychology". In R. Hare-Mustin & J. Marecek (Eds.), *Making Difference. Psychology and the construction of gender*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Nogueira, C. (2001). *Um Novo Olhar sobre as Relações Sociais de Género. Perspectiva Feminista Crítica na Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nogueira, C. (2001a). "Feminismo e Discurso do Género na Psicologia Social". *Psicologia e Sociedade*, 13 (1), pp. 107-128.
- Nogueira, C. (2001b) "Contribuições do construcionismo social para uma nova psicologia do género". *Cadernos de Pesquisa*, Março, n.º 112, pp. 137-154.
- Nogueira, C., Neves, S. & Barbosa, C. (2005). "Fundamentos construcionistas sociais e críticos para o Estudo do Género". *Psicologia. Teoria Investigação e prática*, 2, pp. 195-209.
- Oakes, P. J., Haslam, S. A. e Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and Social Reality*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ollis, D. (1995). "Gender and violence and the National Action Plan". In Gender Equity Taskforce of the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (Ed.), *Proceedings of the promoting gender equity conference* (pp. 381-390). Canberra: ACT Department of Education and Training, Publications and Public Communications.
- Parsons, T. e Bales, R. F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. New York: Free Press.
- Pinto, P. (2002). *Desempenhos escolares de género e afirmação feminina num concelho rural*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Pinto, T. (2004, Maio). *Educação e políticas para a igualdade em Portugal: balanço e prospectiva*. Comunicação apresentada no Seminário Evocativo do 1.º Congresso Feminista e da Educação em Portugal. Lisboa.
- Powell, G. N. (1993). *Women & Men in Management*. London: Sage.
- Rego, M., C. (2006). *Realidade Portuguesa e desigualdade de género: a integração de rapazes e raparigas no mundo do trabalho*. Comunicação apresentada no Seminário "Igualdade de Género em Educação". Lisboa: CIDM/Ministério da Educação.
- Reskin, B. e Padavic, I. (1994). *Women and men at work*. London: Pine Forge Press.
- Saavedra, L. (1995). *Identidade do género e escolha da carreira em adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Saavedra, L. (2001). "Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género". *Psicologia*, XV (1), pp. 67-92.
- Saavedra, L. (2005). *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: teorias e práticas da escola*. Coimbra: Almedina.
- Saavedra, L., Almeida, L., Gonçalves, A. e Soares, A. P. (2004). "Pontos de partida, pontos de chegada: impacto de variáveis sócio-culturais no ingresso ao ensino superior". *Sociedade e Cultura 6 – Cadernos do Noroeste, Série Sociologia*, 22 (1-2), pp. 63-84.
- Shaffer, D. R. (1994). *Social and Personality Development*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Silva, M. P. (2005). *A construção/estruturação do género na aula de Educação Física no ensino secundário*. Dissertação de doutoramento não publicada. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Porto: Universidade do Porto.
- Spence, J. T., Deaux, K. e Helmreich, R. L. (1985). "Sex Roles in Contemporary American Society". In G. Lindzey & E. Aranson (Eds.). *Handbook of Social Psychology* (3rd ed., Vol. 2, pp. 149-178). New York: Random House.
- Tajfel, H. (1982a). "Comportamento intergrupo e psicologia social da mudança". In A. Barroso, B. M. Silva, J. Vala, M. B. Monteiro & M. H. Catarro. *Mudança Social e Psicologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tajfel, H. (1983). *Grupos Humanos e Categorias Sociais*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tajfel, H. (1983). *Grupos Humanos e Categorias Sociais*. Vol. II. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vieira, C. (2006a). *É Menino ou Menina? Género e Educação em Contexto Familiar*. Coimbra: Almedina.
- Vieira, C. M. (2006). *Educação familiar: estratégias para a promoção da igualdade de género*. Lisboa: CIDM.

Walkerdine, V. (1988). *The Mastery of Reason*. London: Routledge.

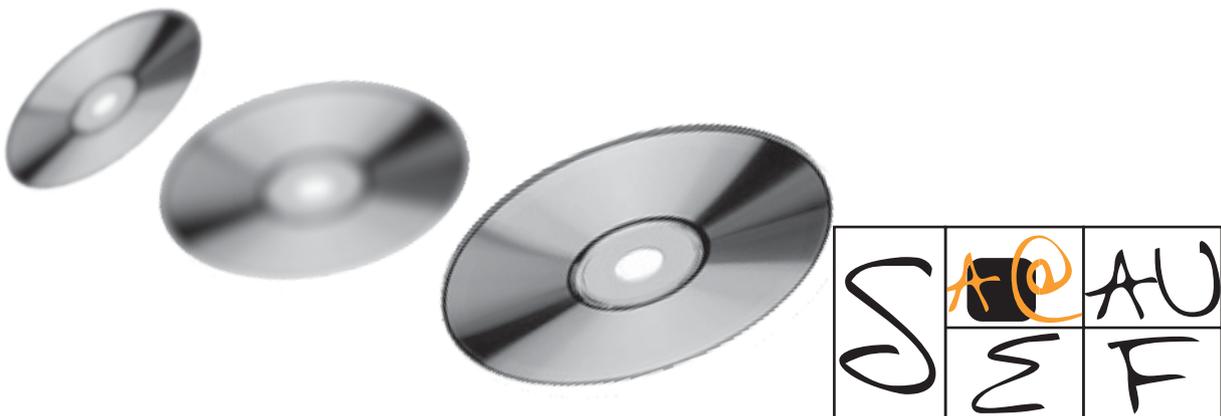
West, C. e Zimmerman, D. H. (1991). "Doing gender". In J. Lorber & S. A. Farrell (Eds.), *The social construction of gender* (pp. 13-37). California: Sage Publications, Inc.

Williams, J. E. e Best, D. L. (1990). *Measuring sex stereotypes – A multination study*. Newbury Park: Sage Publications, Inc.

Willis, S. (1996). "Gender justice and the mathematics curriculum: four perspectives". In L. H. Parker, L. J. Rennie & B. J. Fraser (Eds.), *Gender, science and mathematics: shortening the shadow* (pp. 41-52). London: Kluwer Academic Publishers.

Woolley, H. T. (1910). "A Review of the Recent Literature on the Psychology of Sex". In *Psychological Bulletin*, 7, pp. 335-342.

Zuel, B. (1994). What you boys should learn? *Sidney Morning Herald*, April.





Mulheres, Educação e Relações Sociais de Género: uma perspectiva histórica

Teresa Pinto – CEMRI – Universidade Aberta

1. A problemática

Em 2003, o relatório de Educação para Todos da UNESCO, intitulado *Gender and Education for All. The Leap to Equality*, alertava para o facto de, nos países mais desenvolvidos, onde se garantiu a igualdade de acesso ao ensino para raparigas e rapazes e onde se verifica um maior sucesso escolar das raparigas, se continuar a presenciar uma clara assimetria ao nível do mercado de trabalho e dos níveis remuneratórios e persistir uma representação das mulheres que as associa ao seu papel no seio da família em actividades não remuneradas¹. Sublinhava o mesmo relatório que, apesar de haver actualmente mais mulheres habilitadas com diplomas de ensino superior do que homens, as oportunidades sociais e profissionais não reflectem aquela superioridade.

Em Portugal, esta realidade também existe e é conhecida. Um sucesso escolar das raparigas superior ao dos rapazes é uma primeira dimensão dessa realidade.

As estatísticas mostram-nos que as raparigas alcançam um sucesso escolar superior aos rapazes na conclusão, quer do ensino básico, quer do ensino secundário. Verifica-se, porém, que as taxas de conclusão do ensino secundário são baixas para ambos os sexos, o que significa que nem raparigas, nem rapazes logram obter elevado sucesso.

Apesar dos progressos registados entre 2002 e 2004 nos níveis de habilitação da população jovem (20-24 anos), a percentagem de conclusão do ensino secundário naquele último ano (49,0%) situa-se abaixo da média da União Europeia (UE25), que era de 76,7% em 2004. As diferenças entre os sexos são acentuadas, dado que 39,4% dos rapazes e 58,8% das raparigas não finalizam com êxito o ensino secundário. Em comparação com a taxa de abandono escolar precoce de 15,9%, registada em 2004 na UE25, as taxas nacionais no mesmo ano, de 47,9% para o sexo masculino e de 30,6% para o sexo feminino, permanecem muito elevadas².

O investimento na educação e na formação dos recursos humanos, ou, por outras palavras, o investimento no capital humano, é considerado, actualmente, um factor crucial no desenvolvimento dos países. Os estudos realizados no

O que nos mostram as estatísticas

Taxas de sucesso 2004/05

	Raparigas	Rapazes
Ensino Básico	83,6%	75,2%
Ensino Secundário	55,8%	49,4%

GIASE, Estatísticas da Educação, 2004/05, Ministério da Educação, 2006.

Relatórios propõem

O segundo domínio dos objectivos estratégicos remete para aquele que pode ser o mais importante dos factores de **modernização do país**, o “**capital humano**” ou, por outras palavras, as qualificações das pessoas.

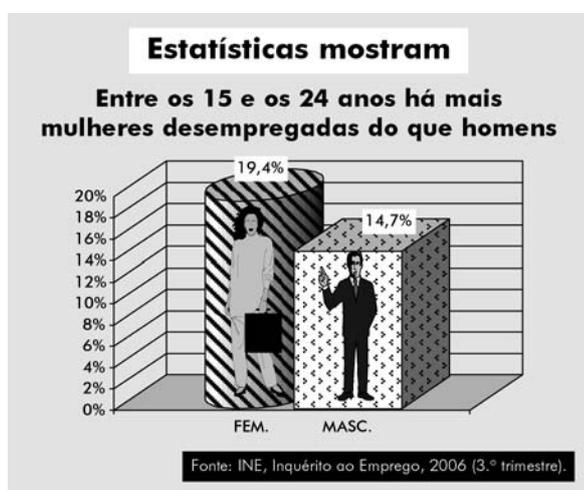
Estudos Temáticos para Preparação do Próximo Ciclo de Intervenções Estruturais QREN 2007-2013 (inclusão social), Edição do Observatório do QCA III, 2006.

¹ Cf. EFA Global Monitoring Report 2003/04, *Gender and Education for All. The Leap to Equality*, Paris, UNESCO, 2003.

² Cf. Plano Nacional de Emprego 2005.

âmbito da preparação do QREN 2007-2013 (Quadro Referencial Estratégico Nacional) referem, precisamente, que a qualificação das pessoas pode ser o principal factor de modernização do país. Nos dias de hoje apontam-se metas ambiciosas nesse sentido. Propõe-se que o abandono precoce da escola, ou seja, saídas sem o 12.º ano de escolaridade ou qualificação equivalente, seja reduzido para 20% até 2013.

Procura-se ultrapassar o atraso evidenciado por Portugal, designadamente no que respeita aos problemas qualitativos do sistema de educação e formação, de modo a aproximá-lo da tendência europeia. Note-se que o Programa de Trabalho Educação e Formação 2010 da União Europeia, no âmbito da Estratégia de Lisboa, preconiza que até 2010 deve ser alcançada uma média europeia não superior a 10% de casos de abandono escolar precoce³.



O aumento do sucesso escolar não se pode abordar independentemente de uma outra dimensão, a do que se entende por sucesso escolar. Apesar das raparigas apresentarem um sucesso escolar superior aos rapazes e as mulheres diplomadas serem em maior número, continua a existir uma maior concentração de homens em sectores e profissões com salários mais altos e a verificar-se alguns fenómenos de discriminação indirecta em termos salariais⁴.

A constatação de que nas camadas mais jovens da população activa, nas quais é mais notória a superioridade de qualificações escolares das mulheres, o desemprego penaliza mais o sexo feminino, não pode deixar de provocar perplexidade. Qual a relação, então, entre a certificação conferida pela escola e a integração com sucesso na vida profissional? Como compreender o desfase evidenciado pelas estatísticas?

Estatísticas Educação 2004/05

ENSINO BÁSICO	MATRÍCULAS	
	FEM.	MASC.
3.º ciclo – global	49,4%	50,6%
3.º ciclo – Regular	50,0%	50,0%
3.º ciclo – Artístico Esp.	59,7%	40,3%
3.º ciclo – Profissional	35,6%	64,4%
3.º ciclo – Qualificante	30,4%	69,6%

GIASE, Estatísticas da Educação, 2004/05, Ministério da Educação, 2006.

Para além dos mecanismos de discriminação no mercado de trabalho, estas questões conduzem-nos a uma análise da realidade escolar, nomeadamente no que respeita ao modo como raparigas e rapazes se posicionam face às alternativas de prosseguimento de estudos oferecidas pelo sistema educativo.

Os estudos têm revelado que as opções curriculares de alunas e de alunos determinam vias profissionais distintas e que as escolhas das mulheres conduzem a profissões menos remuneradas, mais precárias e mais frágeis⁵. O relatório introdutório ao Quadro Comunitário de Apoio (QCA III) diagnosticava que as raparigas se orientavam menos para cursos profissionais e

³ Cf. Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa (2002/C 142/01), *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, 14.6.2002, disponível em <http://www.gaeri.min-edu.pt/biblioteca.asp?pub=2>.

⁴ Consultar os dados estatísticos presentes no texto de Maria do Céu da Cunha Rego.

⁵ FONSECA, Laura e MAGALHÃES, M.º José, "Reflectindo sobre dicotomias na orientação escolar profissional", in AAVV, *Reconstruir os nossos olhares. O papel da orientação escolar e profissional na promoção da igualdade de oportunidades*, Coimbra, ME/DREC, 2001, pp. 53-63.

qualificantes e preconizava o desenvolvimento de medidas que invertessem essa tendência⁶. A realidade continua, porém, a revelar a persistência daquele enviesamento nas escolhas escolares. As estatísticas da educação revelam que, no 3.º ciclo do ensino básico, apenas o ensino regular apresenta uma frequência equilibrada de raparigas e de rapazes; em contrapartida, no ensino artístico especializado, as raparigas predominam e os ensinos profissional e qualificante são mais escolhidos pelos rapazes.

Estas assimetrias estão também patentes no ensino secundário. As raparigas representam mais de metade dos matriculados, em resultado dos índices superiores de sucesso obtidos na conclusão do 3.º ciclo do ensino básico. O diferencial entre os dois sexos, todavia, aumenta quando se analisa cada uma das opções efectuadas a nível de cursos. O ensino regular e o artístico especializado são mais procurados pelas raparigas e o profissional e o qualificante são preferidos pelos rapazes.

Uma análise mais fina dos cursos revela, por exemplo, que é fraca a participação feminina em cursos das escolas profissionais orientados para profissões tradicionalmente masculinas⁷. Observa-se que elas escolhem pouco os cursos de informática e quase não estão presentes nos cursos de electricidade e de electrónica. As suas escolhas elegem os cursos ligados à intervenção pessoal e social e aos sectores do têxtil, vestuário e calçado, os quais registam, por sua vez, valores muito baixos de matrículas do sexo masculino.

As diferenças atrás assinaladas têm repercussões no futuro profissional das e dos jovens. O tipo de estudos escolhidos pelas mulheres dificulta a transição da escola para a vida activa e contribui para uma situação mais desfavorável para as mulheres no sistema de emprego, mesmo quando são detentoras de qualificações elevadas⁸.

O investimento em educação e formação é considerado prioritário a nível europeu e um dos objectivos é o aumento de pessoas formadas e diplomadas em cursos das áreas científicas e tecnológicas e concomitante redução dos desequilíbrios entre sexos.⁹

As questões analisadas – sucesso escolar das raparigas, escolhas escolares diferenciadas em função do sexo, situação desfavorável das mulheres no sistema de emprego – são atravessadas por uma outra questão, a persistência de concepções estereotipadas de género¹⁰. Esta situação é desfavorável, não só à concretização da igualdade entre mulheres e homens, como também ao desenvolvimento do país no quadro das actuais tendências europeias.

Estatísticas Educação 2004/05

ENSINO SECUNDÁRIO	MATRÍCULAS	
	FEM.	MASC.
Ensino Secundário (global)	52,6%	47,4%
Secundário regular	54,6%	45,4%
Secundário Artístico Espec.	59,0%	41,0%
Secundário Profissional	44,6%	55,4%
Secundário Qualificante	32,7%	67,3%

GIASE, Estatísticas da Educação, 2004/05, Ministério da Educação, 2006.

Cursos Profissionais

Ano lectivo de 1999/2000

Cursos Profissionais	FEM.	MASC.
Intervenção Pessoal e Social	80,4%	19,6%
Electricidade e electrónica	7,1%	92,9%
Têxtil, Vestuário e Calçado	79,6%	20,4%
Informática	28,7%	71,3%

A Igualdade de Género em Portugal.2003, Lisboa, CIDM, 2004.

⁶ Cf. Quadro Comunitário de Apoio (QCA III), Portugal 2000-2006.

⁷ Cf. *Ibidem*.

⁸ Cf. *Ibidem*.

⁹ Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa, op. cit.

¹⁰ Sobre estereótipos e género, ver texto de Conceição Nogueira.

Estudos revelam

Na sociedade portuguesa persistem associações estereotipadas entre

- profissões **masculinas**/ função **“ganha-pão”**
- profissões **femininas**/ função **maternal**

HENRIQUES, Fernanda, *Projectos de Vida, Projectos de Aprendizagem*, Lisboa, CIDM, 1994; TORRES, Anália Cardoso (coord.), *Homens e Mulheres entre Família e Trabalho*, Lisboa, DEEP-CID, 2004.

Relatórios diagnosticam

Note-se ainda que nas famílias portuguesas os cônjuges do **sexo masculino** realizam muito **poucas tarefas domésticas**.

Estudos Temáticos para Preparação do Próximo Ciclo de Intervenções Estruturais QREN 2007-2013 (inclusão social), Edição do Observatório do QCA III, 2006.

A análise da sociedade portuguesa revela que, no interior das famílias, os cônjuges do sexo masculino realizam muito poucas tarefas domésticas e que os sinais de mudança nas gerações mais novas não são congruentes¹¹. Isto significa que as gerações mais novas não exibem comportamentos claros de mudança no sentido da alteração dos estereótipos que associam os homens às actividades da esfera pública e as mulheres às tarefas domésticas. As análises intergeracionais revelam, ainda, que os elementos mais conservadores não se encontram necessariamente no grupo dos progenitores, ou seja, não são os elementos das gerações mais velhas aqueles que se mostram, de forma inequívoca, mais resistentes à mudança¹². Explicitando, o grupo dos rapazes – quando comparado com os outros grupos familiares, raparigas, mães e, mesmo, pais – é o que apresenta indicadores mais conservadores no que respeita à realização de actividades na esfera doméstica.

A mudança não é, pois, algo que se produz de modo automático e natural à medida que as novas gerações vão crescendo e substituindo as anteriores. As concepções estereotipadas que associam as profissões pró-

prias para os homens à sua função de “ganha-pão”, isto é, de sustento da família, e as profissões adequadas às mulheres à sua função “maternal” persistem na sociedade portuguesa e atravessam todas as gerações¹³.

Estas ideias e preconceitos encontram-se bem enraizadas na população portuguesa¹⁴. Quando e como é que se desenvolveram estas concepções estereotipadas?

2. Elementos históricos estruturantes

Ao longo do século XIX desenvolveu-se uma representação das mulheres associada à vida na esfera privada, no interior do lar. Este paradigma estava profundamente enraizado no pensamento rousseauiano que, ao enfatizar a “natureza” reprodutora da mulher, conferiu como atributos constitutivos do feminino a subordinação e a *domesticidade*¹⁵. Assim, através da fidelidade conjugal e das virtudes da maternidade, exercidas no quadro do casamento, esperava-se que as mulheres desempenhassem um papel moralizador das famílias e, através destas, da ordem social. A existência social das mulheres era definida pelas suas funções de esposa, de dona de casa, de mãe e de educadora. Esta concepção foi sendo validada

¹¹ Cf. *Estudos Temáticos para a Preparação do Próximo Ciclo de Intervenções Estruturais QREN 2007-2013 (inclusão social)*, Edição do Observatório do QCA III, 2006; VIEIRA, Cristina Coimbra, *Educação e desenvolvimento do género. Os trilhos percorridos na família*, dissertação de Doutoramento, Coimbra, Universidade de Coimbra, 2003 (texto policopiado).

¹² Cf. *Ibidem*.

¹³ HENRIQUES, Fernanda, *Projectos de Vida, Projectos de Aprendizagem*, Lisboa, CIDM, 1994; TORRES, Anália Cardoso (coord.), *Homens e Mulheres entre Família e Trabalho*, Lisboa, DEEP-CID, 2004.

¹⁴ Sobre preconceitos e género, consultar o texto de Conceição Nogueira.

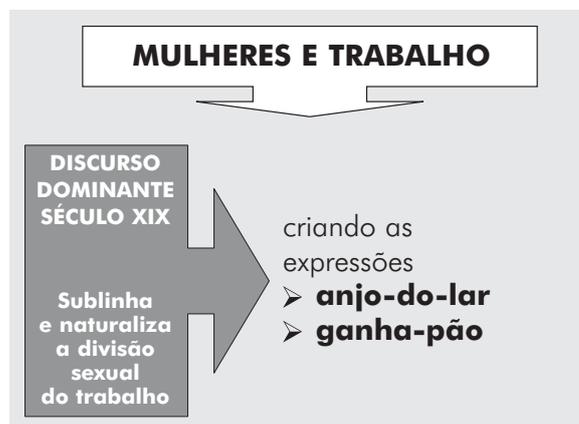
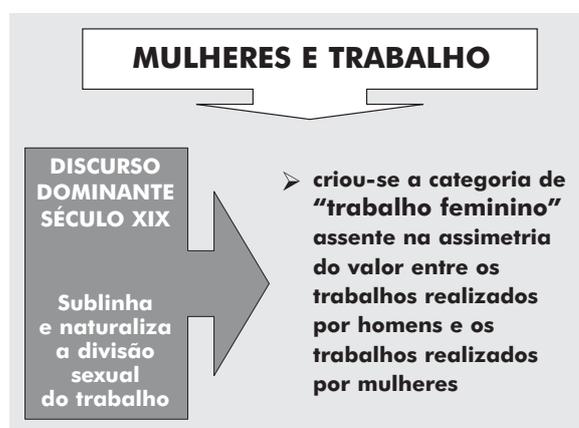
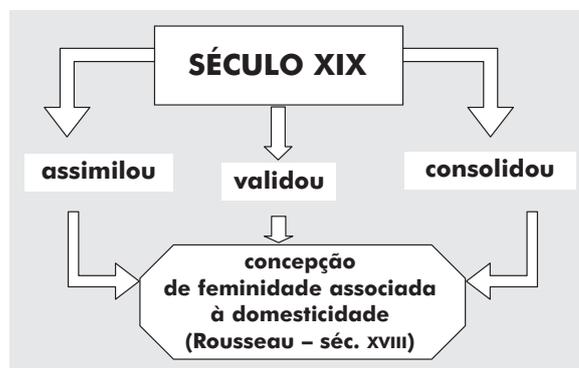
¹⁵ Cf. POPE, Barbara Corrado, “The Influence of Rousseau’s Ideology of Domesticity”, in BOXER, Marilyn J., QUATAERT, Jean H. (eds.), *Connecting Spheres. Women in the Western World, 1500 to the Present*, New York, Oxford University Press, 1987. pp. 136-145.

pelos discursos oitocentistas da biologia, da medicina e da economia política e consolidou-se. Configurou-se, então, uma relação específica das mulheres com o trabalho e com a educação.

Ao longo do século XIX, o processo de industrialização favoreceu alguma prosperidade económica para as famílias burguesas, o que permitiu que um rendimento, exclusivamente masculino, provesse ao conjunto das despesas familiares. A fixação das mulheres à casa e a sua dissociação das actividades consideradas produtivas tornaram-se, assim, possíveis para uma camada minoritária da população. Como alega Ana Nunes de Almeida, “no que constitui uma verdadeira excepção histórica, esta família burguesa inaugura portanto, no interior do grupo doméstico, a clivagem ideológica entre membros produtivos e não produtivos, activos e não activos, ao mesmo tempo que constitui a natureza e a virtude femininas como sinónimos exclusivos de domesticidade.”¹⁶ Estabeleceu-se, nesta base, uma divisão sexual do trabalho assente na dissociação entre o espaço privado, considerado um lugar de reprodução, e o espaço público associado à produção. As actividades realizadas pelas mulheres no interior da casa não eram reconhecidas como produtivas¹⁷.

O efeito da dissociação entre espaço privado e actividades produtivas favoreceu, do ponto de vista do desenvolvimento económico capitalista, o incremento do trabalho domiciliário. Este era desvalorizado pelo facto de ser realizado em casa, o que garantia a utilização permanente de uma mão-de-obra barata, a feminina.

O desígnio da domesticidade teve de ser adaptado em função da classe social, dado que nas classes trabalhadoras as mulheres continuaram a trabalhar e a contribuir para o sustento das famílias¹⁸. Definiram-se, assim, as circunstâncias em que era lícito o trabalho feminino (necessidade económica, no caso de mulheres das classes mais desfavorecidas, de mulheres solteiras ou viúvas) e definiram-se os trabalhos próprios e impróprios para as mulheres. A categoria de “trabalho feminino” foi construída, à partida, numa base de valor inferior em comparação com os trabalhos realizados pelos homens. Estes passaram a ser responsabilizados pelo sustento da família e os salários auferidos pelas mulheres, independentemente do seu peso no rendimento familiar, eram considerados como um mero complemento. A imagem



¹⁶ ALMEIDA, Ana Nunes de, “Mulheres e Famílias Operárias: a «esposa doméstica»”, *Análise Social*, vol. XXVIII (120), 1993 (1.º), p. 106.

¹⁷ Cf. HALL, Catherine, “Lar, doce lar”, in ARIÈS, Philippe, DUBY, Georges (dir.), *História da Vida Privada*, vol. 4, PERROT, Michelle (dir.), *Da Revolução à Grande Guerra*, Porto, Afrontamento, 1990, pp. 53-87.

¹⁸ SCOTT, Joan Wallach, “A mulher trabalhadora”, in DUBY, Georges, PERROT, Michelle (dir.), *História das Mulheres no Ocidente*, vol. 4, FRAISSE, Geneviève, PERROT, Michelle (dir.), *O Século XIX*, Porto, Ed. Afrontamento, 1994, pp. 443-475.



da família burguesa, em que o homem era o *ganha-pão* da família e a mulher, libertada das tarefas manuais, geria, como boa “dona de casa”, as actividades domésticas realizadas pela criadagem, tornou-se uma marca de estatuto social e um modelo desejado pelas restantes classes sociais.¹⁹

A construção do paradigma da domesticidade foi acompanhada pela valorização da família, que ganhou um novo significado com a consolidação do ideal de “família-santuário”, na qual a mulher, idealizada como *anjo-do-lar*, consumava os seus deveres conjugais e maternais. A reorganização da família assentou, também, em novas atitudes face às crianças. Com a redução malthusiana dos nascimentos, o desenvolvimento de novos laços de afectividade e o prolongamento da infância, a função da maternidade, inerente à mulher, prolonga-se na tarefa educativa²⁰.

O processo de alargamento social deste modelo de família assumiu ritmos diferenciados e graus de sucesso distintos em função das especificidades nacionais. Em Portugal, a lentidão das transformações económicas e sociais reflectiu-se numa persistência, até às primeiras décadas do século XX, de modos de organização do trabalho e da família característicos da sociedade pré-industrial, que permaneciam preponderantes, a par dos novos modelos emergentes. No início de novecentos, a realidade portuguesa encaixava-se com dificuldade no paradigma da domesticidade feminina.

As mulheres trabalhavam fora de casa em contextos diversificados e realizavam actividades que exigiam destreza, força e resistência²¹. António Arroio, em 1908, comentava que “além de comover o espectáculo de a vermos nos campos, não comove menos o encontrarmo-la pelas estradas, duplicando a sua actividade e o seu ganho, pois que sendo já um trabalho a condução dos carros [de bois], a transportação de instrumentos agrários, a carregação à cabeça de fardos pesadíssimos, vai conjuntamente fiando ou cosendo para não perder o tempo...”²².

¹⁹ Cf. PERROT, Michelle, “Funções da Família”, in ARIES, Philippe, DUBY, Georges (dir.), *História da Vida Privada*, vol. 4, PERROT, Michelle (dir.), *Da Revolução à Grande Guerra*, Porto, Afrontamento, 1990, pp. 105-119.

²⁰ Cf. BADINTER, Elisabeth, *L’amour en plus. Histoire de l’amour maternel (XVIIe-XIXe siècle)*, Paris, Flammarion, 1980.

²¹ Podem observar-se inúmeras fotografias de mulheres das várias classes sociais na viragem do século XIX para o século XX em MÓNICA, Maria Filomena, *A Queda da Monarquia. Portugal na viragem do século*, Lisboa, D. Quixote, 2.ª ed., 2000.

²² ARROIO, António, “O povo português”, in *Notas sobre Portugal*, vol. 2, Lisboa, Imprensa Nacional, 1909, p. 83 (actualizou-se a grafia e respeitou-se a pontuação).

As descrições coevas sobre o trabalho das mulheres, apesar do pendor pitoresco e idílico, dão conta da diversidade de tarefas por elas realizadas ao longo do dia e do ano. “É a mulher que «esmadeira» a vinha (...), é ela que faz os «capões» das vides podadas e os leva à cabeça para as «casas da lenha» onde no inverno alimentam as «braseiras» antigas quando o frio aperta e o vento sopra. Mais tarde, é a mulher que aplica contra o maldoso «oídio» o enxofre salvador e o sulfato de cobre contra o «míldio» que atormenta as uvas ao nascerem. Era a mulher que acarretava a pedra para as paredes das plantações que talvez mais ninguém fará. São as mulheres que levam à cabeça, em cestos, os estrumes fertilizantes para a velha terra empobrecida. São elas que decapitam as videiras, deitando nas cestas os cachos (...) tudo isto fazem, trabalhando de sol a sol (...). A mulher do pequeno lavrador é que amassa, tende e coze o saboroso pão (...). É ela que cuida (...) dos «récuos» no «cortelho», levando-lhes grandes baldes de «lavagem» e deitando-a na pia onde os cevados, ao chamamento de: «bicá», «bicá», «chuá», «chuá», afocinham grunhindo alegremente. (...) Ninguém trata melhor das galinhas (...). Às cabras vai ela também mungir o leite puro que dá aos filhos em grandes «malgas» com sopas. As mulheres do Douro vão lavar aos ribeiros ou aos tanques as roupas que a barrela, feita à noite (...) branqueia e desinfecta (...). As mulheres das «ranchadas» – as «montanheiras» colhem de dia, pelo sol de fogo, as uvas, favos de açúcar, e de noite, coristas no grande palco do lagar, de saias arregaçadas, «sovam» o vinho que lhes tinge as pernas nuas e roliças”²³.

A definição de família utilizada pelo Censo da População de 1890 utiliza o critério de residência comum, característico da sociedade pré-industrial, e não o da consanguinidade, que foi introduzido com o modelo familiar burguês²⁴. Todos os elementos que viviam debaixo do mesmo tecto e contribuindo para o funcionamento da unidade familiar, incluindo os serviçais, eram incluídos na família. Os resultados do Censo de 1890 reflectem a persistência de famílias diversificadas, incluindo a “família alargada”.

De acordo com os resultados do Censo de 1890, a taxa de feminização da população activa era de 36,4%. Sabendo que uma parte significativa das mulheres trabalhadoras, sobretudo no mundo rural, não



E. Biel, *A Arte e a Natureza em Portugal*, Lisboa, 1902-1908, in MÓNICA, Maria Filomena, *A Queda da Monarquia. Portugal na Viragem do Século*, Lisboa, D. Quixote, 2.ª ed., 2000, p. 44.



Manuel Monteiro, *O Douro, Porto*, E. Biel, 1911, in MÓNICA, Maria Filomena, *A Queda da Monarquia. Portugal na Viragem do Século*, Lisboa, D. Quixote, 2.ª ed., 2000, p. 153.



Arquivo do *Jornal O Século*, in MÓNICA, Maria Filomena, *A Queda da Monarquia. Portugal na Viragem do Século*, Lisboa, D. Quixote, 2.ª ed., 2000, p. 98.

²³ SOUSA, Amílcar de, “A mulher duriense”, *Ilustração Portuguesa, II Série*, 10/09/1906, pp. 171-174.

²⁴ Cf. Censo da População do Reino de Portugal no 1.º de Dezembro de 1890, Lisboa, Imprensa Nacional, 1896.



CENSO DE 1890

“Família – é o grupo de pessoas, parentes ou não, que residem usualmente na mesma habitação, vivendo em comum, na dependência de um mesmo chefe. Os serviços são, pois, considerados como fazendo parte da Família. Uma pessoa vivendo só, em habitação separada, é considerada como uma Família.”

CENSO DE 1890

Número de famílias e sua composição em valores relativos

**Total
1 250 073**

**1 p.
11,5%**

**2 p.
17,4%**

**3 p.
17,9%**

**4 p.
16,1%**

**5 p.
13,0%**

**6 p.
9,7%**

**7 p.
14,3%**

foi identificada pelo censo, aquele valor fica aquém da realidade, tanto mais que Portugal era, no final de oitocentos, um país fortemente rural²⁵. Em 2005, mais de um século mais tarde, a taxa de feminização da população activa era de 46,6%²⁶. Em rigor, a noção de “conquista feminina” não se aplica ao acesso das mulheres ao trabalho.

A progressiva incorporação das competências domésticas na função de esposa e a valorização do papel de educadora inscrito na missão de mãe foram determinando, por um lado, a necessidade de uma maior profissionalização e racionalização técnica dos conhecimentos em torno do trabalho doméstico e, por outro lado, a construção de uma nova imagem cultural da mulher, em função das exigências colocadas pela educação dos futuros cidadãos²⁷.

Criou-se uma nova representação de mulher, mais culta e mais competente. A educação das mulheres não era, pois, encarada como um direito natural da pessoa, mas como uma necessidade social, ou seja, como um instrumento de modelação de cada indivíduo ao seu lugar e respectivos papéis numa hierarquia definida pela classe social e pelo sexo.²⁸ Nesta conformidade, exigia-se que a instrução feminina se diferenciase da masculina segundo dois princípios: o de que para as mulheres era mais importante a educação moral do que a instrução intelectual, pois esta em demasia masculinizava-as, e o de que toda a educação das raparigas, desde o seu nascimento, tinha como finalidade o exercício da maternidade²⁹.

A instrução das raparigas devia, em suma, habilitá-las para a missão de mãe e para a função de dona de casa. Neste sentido, no último quartel do século XIX introduziu-se a economia doméstica na instrução das raparigas e, por toda a Europa, foram sendo criadas as chamadas escolas *ménagères*, escolas com um

²⁵ Cf. BAPTISTA, Virgínia do Rosário, *As Mulheres no Mercado de Trabalho em Portugal: Representações e Quotidianos (1890-1940)*, Lisboa, ONG/CC da CIDM, 1999.

²⁶ INE, *Portugal. Estatísticas do Emprego*, 2006, em linha, disponível em <http://www.ine.pt/PI/genero/Quadro.aspx>, consultado em 20/11/2006.

²⁷ Cf. NASH, Mary, “Maternidad, maternología y Reforma Eugénica en España 1900-1939”, in DUBY, Georges, PERROT, Michelle (dir.), *Historia de las Mujeres en Occidente*, tomo 5, Madrid, Taurus Ed., 1993, pp. 627-645; QUARTARARO, Anne T., *Women Teachers and Popular Education in Nineteenth-Century France. Social Values and Corporate Identity at the Normal School Institution*, Newark, University of Delaware Press, 1995.

²⁸ Cf. SCANLON, Geraldine, “Nuevos horizontes culturales: la evolución de la educación de la mujer en España. 1868-1900”, in AAVV, *Mujer y Educación en España. 1868-1975*, VI Coloquio de Historia de la Educación, Santiago, Universidade de Santiago, 1990, pp. 721-740; VAQUINHAS, Irene Maria, “Senhoras e Mulheres” na Sociedade Portuguesa do século XIX, Lisboa, Colibri, 2000; MAYEUR, Françoise, *L’Enseignement Secondaire des Jeunes Filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1977.

²⁹ Cf. VAQUINHAS, Irene, CASCÃO, Rui, “Evolução da sociedade em Portugal: a lenta e complexa afirmação de uma civilização burguesa”, in MATTOSSO, José (dir.), *História de Portugal*, vol. 5, Lisboa, Ed. Estampa, 1993, pp. 441-457; BRICARD, Isabelle, *Saintes ou Poulliches: L’éducation des jeunes filles au XIX^e siècle*, Paris, Albin Michel, 1985; MAYEUR, Françoise, *L’Éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1979.

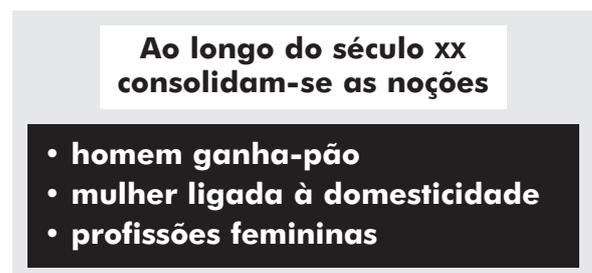
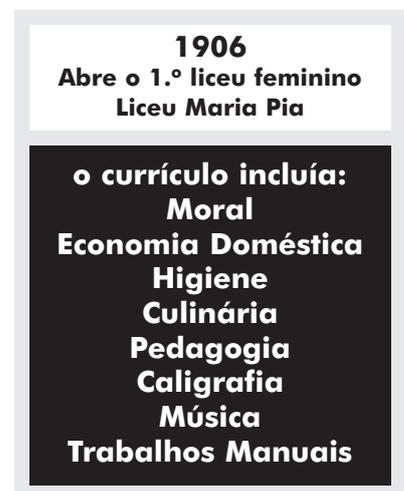
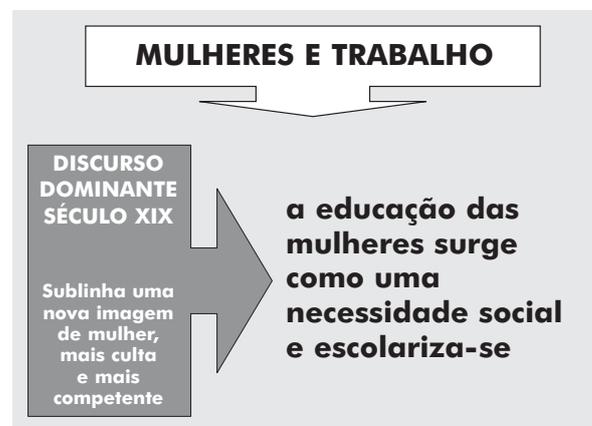
currículo específico para as raparigas destinado à preparação para as actividades domésticas³⁰. A “escolarização do doméstico” reforçou a domesticidade através da diferenciação entre os ensinamentos masculino e feminino³¹. Em Portugal, este modelo esteve presente quando se definiu o currículo do primeiro liceu feminino, o Liceu Maria Pia, instituído em 1906. Os conhecimentos de carácter humanístico e científico foram aligeirados em função de um currículo que se pretendia específico para o sexo feminino.

A associação do homem ao sustento da família e da mulher ao lar foram-se reforçando ao longo do século XX. Este modelo familiar de origem burguesa só se alarga de forma mais significativa às outras camadas sociais durante o Estado Novo, mas para a maior parte da população representa um desejo que a realidade não permite concretizar.

O trabalho das mulheres era tolerado quando as suas condições económicas assim o exigiam, dado que era considerado um mal menor face aos perigos da degradação moral e da marginalidade. Consolida-se, pois, a associação das mulheres a trabalhos considerados adequados à sua missão de esposa e de mãe, que se considera um atributo da sua própria natureza. Nesta base definem-se as profissões consideradas femininas, em grande parte ligadas à esfera do cuidado, como a educação, a saúde ou a protecção social.

Estas noções continuam hoje a influenciar as escolhas escolares e profissionais de raparigas e de rapazes e a influenciar o grau de investimento escolar de cada um dos sexos. As raparigas têm tendência a escolher os percursos escolares que conduzem a profissões socialmente consideradas femininas, preparando-se para integrar em maioria os sectores do mercado de trabalho pior remunerados. Os rapazes, por um lado, dirigem-se para cursos que se associam tradicionalmente às profissões masculinas, mas, por outro lado, procuram uma inserção precoce no mercado de trabalho de modo a responderem à expectativa que sobre eles recai de assumirem o sustento da família.

Estas noções continuam a ser reproduzidas pelos materiais pedagógicos e de formação. Os estudos mais recentes continuam a evidenciar a forte reprodução dos estereótipos de género nos materiais pedagógicos utilizados em todos os graus de ensino, desde o pré-escolar ao final do ensino secundário, em todas as disciplinas, desde a Matemática, passando pelo Português ou pela História, até à Educação



³⁰ PURVIS, June, “Social class, education and ideals of femininity in the nineteenth century”, in ARNOT, Madeleine, WEINER, Gaby (eds.), *Gender and the Politics of Schooling*, 2.ª ed., London, Unwin Hyman/The Open University, 1989 (1.ª ed. 1987), pp. 253-275.

³¹ LOURO, Guacira Lopes, MEYER, Dagmar, “A escolarização do doméstico. A construção de uma escola técnica feminina (1946-1970)”, *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 5, 1996, pp. 129-159.

No livro da 3.ª classe
no Estado Novo era assim



Num livro do 3.º ano
em 2000 era assim



– Achas que há
profissões proibidas
para os homens?
– Sim, passar a ferro.
– Porquê?
– Porque as mulheres
é que devem fazer
isso.

Resposta de uma aluna do 1.º ciclo,
concelho de Guimarães, 2003.

Física, e em todos os suportes, como sendo os manuais, os jogos educativos e o software educativo³².

As concepções estereotipadas sobre as mulheres e os homens são interiorizadas pelas crianças desde a mais tenra idade e influenciam o modo como se vêem, enquanto raparigas e rapazes, ou seja, influenciam o modo como projectam o seu futuro pessoal e profissional.

Pensar a diversidade implica ter em conta que crianças e jovens são seres humanos concretos, cuja identidade se construiu a partir de contextos de socialização diversificados. As raparigas, por exemplo, dedicam, em média, mais 1h 20min por dia às tarefas domésticas do que os rapazes³³. Este facto não é irrelevante na construção das suas identidades, nas suas experiências vivenciais, na organização da vida quotidiana ou no desenvolvimento de determinadas competências em detrimento de outras.

3. Efeito do sexo sobre o sucesso escolar

As investigações demonstram que o processo de construção das identidades masculina e feminina se elabora na base de uma maior ou menor adesão aos estereótipos sexuais. Esta adesão influi sobre as concepções, traduzidas em comportamentos, que rapazes e raparigas têm do sucesso escolar. Acresce que os estereótipos de género têm efeitos mais duráveis e profundos nos rapazes do que nas raparigas³⁴. Isto significa que, no processo de construção identitária, quanto maior é a adesão de um rapaz aos estereótipos associados ao seu sexo, menor é o seu investimento na escola e maior a probabilidade de abandono escolar precoce. No caso da rapariga, a adesão aos estereótipos ligados ao seu sexo é favorável ao empenhamento e sucesso escolar. Em suma: o abandono e o insucesso escolares são proporcionais ao conformismo com os estereótipos sexuais associados ao próprio sexo.

As investigações mostram, também, que a origem social é determinante no sucesso escolar, mas que esse efeito é menos acentuado

³² Cf., entre outros estudos, FERREIRA, Ana Maria das Neves Valentim Monteiro, *Desigualdades de género no actual sistema educativo português e sua influência no mercado de emprego*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, Universidade Aberta, 1998 (policopiado); MARTELO, Maria de Jesus, *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas. O exemplo dos manuais escolares*, Lisboa, CIDM, 1999; TELES, Guida Maria N., *O género e a etnicidade nos manuais escolares: um estudo sobre estereótipos na área da Língua Portuguesa*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, Universidade Aberta, 2000 (policopiado); CORREIA, Anabela Filipe, RAMOS, Maria Alda, *Representações de género em manuais escolares. Língua Portuguesa e Matemática: 1.º ciclo*, Lisboa, CIDM, 2002; PEREIRA, Paula Bento Soares Sacramento, *Modelados pelo discurso. Uma análise crítica das representações de género em Manuais Escolares do 1.º ciclo*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2003 (policopiado); NUNES, Maria Teresa Alvarez, *Género e cidadania nas imagens de história: estudo exploratório de manuais escolares do 12.º ano e de software educativo*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, Univ. Aberta, 2004 (policopiado); QUEIRÓS, Telma, *[Des] igualdade de Oportunidades nos Manuais Escolares de Educação Física do 2.º Ciclo do Ensino Básico? Análise das ilustrações e das percepções de professores(as) estagiários(as)*. Dissertação de Mestrado, Porto, FCDEF – Universidade do Porto, 2004; CAETANO, Sílvia, *Representações de Género e de Etnia: estudo realizado em manuais escolares de Educação Física do 3.º ciclo do Ensino Básico*, Porto, Dissertação de Mestrado, FCDEF – Universidade do Porto, 2005.

³³ PERISTA, Heloísa (coord.), *Os Usos do Tempo e o Valor do Trabalho – uma questão de género*, Lisboa, DEPP-CIDES, 1999; cf. *Inquérito à ocupação do tempo 1999: principais resultados*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística, 2001.

³⁴ Pierrette BOUCHARD, Jean-Claude SAINT-AMANT, "La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons", *Recherches féministes*, vol. 6, n.º 2, 1993, pp. 21-37.

nas raparigas do que nos rapazes³⁵. Quanto mais elevado é o nível sociocultural, maior é o sucesso escolar de raparigas e de rapazes. Verifica-se, todavia, que em meio social igual as raparigas têm melhores resultados que os rapazes e que as diferenças de género se acentuam nos meios socioeconómicos mais desfavorecidos, ou seja, a variável sexo ganha peso em detrimento da variável socioeconómica. Esta realidade tem sido comprovada a nível nacional, observando-se que nos meios socioeconómicos desfavorecidos as raparigas logram alcançar um maior sucesso escolar e um menor abandono em comparação com os rapazes³⁶.

Uma outra questão fundamental a ter em conta na reflexão sobre o sucesso escolar de raparigas e de rapazes é a importância do efeito do sucesso ao longo das trajetórias escolares. As investigações mostram que o sucesso em cada etapa da escolaridade influencia positivamente o sucesso das etapas seguintes³⁷. Deste modo, o sucesso traduz-se em estímulo e o insucesso em desinvestimento, ou seja, em mais insucesso e em abandono.

Este factor cruza-se com o modo como as raparigas e os rapazes percebem a importância da escolarização para a sua inserção e progressão no mercado de trabalho. Os estudos evidenciam que as mulheres, para alcançarem uma trajetória profissional ascendente, têm de incorrer, mais do que os homens, em custos acrescidos, nomeadamente sob a forma de um maior investimento na escolaridade inicial³⁸. Este dado da realidade social vai determinar um investimento acrescido das raparigas na sua formação e qualificação iniciais, ou seja, na certificação escolar.

A maior facilidade na entrada no mercado de trabalho, sentida pelos rapazes, minimiza os efeitos negativos do insucesso e do abandono escolar precoce. Os rapazes entram, pois, em média, mais cedo do que as raparigas no mercado de trabalho. Esta diferença, no entanto, tem consequências, pois as trajetórias profissionais não são apenas favorecidas por níveis mais elevados de qualificações escolares. A idade constitui uma variável crucial nos percursos profissionais,

Estudos revelam que

os estereótipos têm efeitos mais duráveis e profundos nos rapazes criando resistências face às exigências escolares e, portanto, maior abandono e menos sucesso do que nas raparigas.

Pierrette BOUCHARD, Jean-Claude SAINT-AMANT, "La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons", *Recherches féministes*, vol. 6, n.º 2, 1993, pp. 21-37.

Estudos revelam que

as raparigas conseguem ultrapassar melhor que os rapazes as desvantagens do seu nível socioeconómico.

SAAVEDRA, Luísa, "Sucesso/insucesso escolar. A importância do nível socioeconómico e do género", *Psicologia*, vol. XV (1), 2001, pp. 67-92.

Estudos revelam que

a idade e o nível formal de escolaridade, apesar de contribuírem significativamente para a realização de uma trajetória ascendente para ambos os sexos no mercado de trabalho, são mais determinantes para as mulheres do que para os homens.

CASTRO, Alberto, *Mobilidade Sectorial, Profissional e Regional: tendências recentes e perspectivas futuras*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional, 2000.

³⁵ BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger, *Allez les Filles!*, Paris, Seuil, 1992.

³⁶ SAAVEDRA, Luísa, "Sucesso/insucesso escolar. A importância do nível socioeconómico e do género", *Psicologia*, vol. XV (1), 2001, pp. 67-92.

³⁷ CHAGAS LOPES, Margarida, LEÃO FERNANDES, Graça (coord.), *Escola, Trabalho e Família: Trajetórias de Género*, Lisboa, ISEG/CISEP, 2004 (projecto financiado pela FCT, policopiado).

³⁸ LEÃO FERNANDES, Graça, CHAGAS LOPES, Margarida, "Gender, life cycle trajectories, and their determinants in the Portuguese labour market", *Kiel Seminar 2002. Gender – from Costs to Benefits*, Kiel, 2002 (policopiado).

REGULAMENTO (CE) N.º 1083/2006 DO CONSELHO
de 11 de Julho de 2006
que estabelece disposições gerais sobre o Fundo Europeu
de Desenvolvimento Regional,
o Fundo Social Europeu e o Fundo de Coesão

Artigo 16.º

Igualdade entre homens e mulheres e não discriminação

Os Estados-Membros e a Comissão devem assegurar a promoção da igualdade entre homens e mulheres e da integração da perspectiva do género durante as várias fases de aplicação dos fundos.

Jornal Oficial da União Europeia, 31/07/2006.

verificando-se que, quanto menor a idade, melhores são as probabilidades de uma carreira ascendente³⁹. Como as raparigas investem mais no nível inicial de qualificação escolar e, por isso, ingressam no mercado de trabalho com idades mais avançadas, ficam em desvantagem face aos seus colegas em termos de promoção e de mobilidade.

Considerando que as qualificações das pessoas, ou o que se designa por “capital humano”, pode ser o mais importante dos factores de modernização do país, como se enuncia nos estudos preparatórios do QREN (1907-1913), e tendo em conta o modo como os estereótipos de género influem no investimento das e dos jovens na sua formação e qualificação iniciais,

o sistema educativo terá de investir na igualdade de género em educação como requisito de cidadania e de desenvolvimento do país⁴⁰. Esta tarefa constitui um dos deveres do Estado consignado na Constituição da República Portuguesa⁴¹. Este é também um dos compromissos internacionais, claramente expresso, por exemplo, no Regulamento de aplicação dos Fundos Europeus e nas diversas orientações internacionais que Portugal ratificou⁴².

Como é que se promove a igualdade entre homens e mulheres no sistema educativo?

4. Coeducação e igualdade de oportunidades

A coeducação, tal como está consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo actualmente em vigor, pode constituir uma modalidade educativa favorável à promoção da igualdade entre mulheres e homens.

Lei de Bases do Sistema Educativo

“O sistema educativo organiza-se de forma a assegurar a Igualdade de Oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através da prática da coeducação e da orientação escolar e profissional e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo.”

Lei n.º 46/86, de 14/10/1986, Art.º 3.º, alínea j).

A coeducação é um modelo que visa o desenvolvimento da igualdade de género, não apenas a nível de acesso e de frequência, mas também a nível de processos e resultados das aprendizagens, ou seja, é um modelo que visa a congruência entre os critérios que presidem à certificação escolar e o valor que lhes é atribuído pela realidade social⁴³. Nesta perspectiva, não se pode falar de sucesso quando os diplomas escolares não são reconhecidos a nível social, nomeadamente no mercado de trabalho. Não se pode, tão-pouco, falar de verdadeira coeducação se a certificação escolar tem valores diferentes para raparigas e para rapazes.

³⁹ CASTRO, Alberto, *Mobilidade Sectorial, Profissional e Regional: tendências recentes e perspectivas futuras*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional, 2000.

⁴⁰ Cf. *Estudos Temáticos para Preparação do Próximo Ciclo de Intervenções Estruturais QREN 2007-2013 (inclusão social)*, Edição do Observatório do QCA III, 2006.

⁴¹ Consultar a este respeito o artigo de Maria do Céu da Cunha Rego.

⁴² Cf. *Regulamento (CE) N.º 1083/2006 do Conselho*, de 11 de Julho de 2006, *Jornal Oficial da União Europeia*, 31/07/2006, que estabelece disposições gerais sobre o Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, o Fundo Social Europeu e o Fundo de Coesão. Sobre orientações internacionais na área da igualdade entre mulheres e homens, em geral, ver o artigo de Regina Tavares da Silva. Sobre orientações internacionais específicas sobre igualdade de género em educação, ver artigo de Teresa Alvarez.

⁴³ Cf. PINTO, Teresa, “Caminhos e encruzilhadas da Coeducação”, *ex aequo*, n.º 1, 1999.

A coeducação não é, pois, uma modalidade simples e a realidade escolar actual está longe de assegurar as práticas coeducativas preconizadas na Lei de Bases.

A coeducação foi restabelecida em 1972⁴⁴. Este processo foi acompanhado de um amplo debate nacional, o qual envolveu especialistas, docentes, discentes e a comunicação social, tendo sido publicado um conjunto significativo de obras sobre a matéria. Só a PORBASE regista 7 títulos dessa época, 3 deles editados pelo Ministério de Educação Nacional. A reflexão então efectuada pode considerar-se singular no contexto nacional e, até ao presente, não se repetiu.

No Parecer, emitido pela Câmara Corporativa ao Projecto de Decreto-Lei que restabelecia a coeducação, afirmava-se que *“A coeducação não se improvisa. (...) A complexidade da função coeducadora excede a que lhe corresponde em regime de separação de sexos, pelo que o corpo directivo e docente deve possuir comprovada formação psicopedagógica”*⁴⁵. Manifestava-se, assim, a consciência de que a coeducação era uma modalidade complexa para a implementação da qual era necessária formação adequada. O próprio texto do Decreto-Lei que instituiu a coeducação alertava para as diferenças entre a coeducação e o ensino misto, sublinhando que aquela não se concretizava pela mera coexistência, nas escolas e turmas, dos dois sexos. Uma verdadeira coeducação exigia, mesmo, uma nova concepção das instalações escolares.

O Ministério da Educação Nacional publicou duas brochuras sobre as implicações específicas da coeducação a nível pedagógico. Nelas se procurava sensibilizar o corpo docente para o facto do regime coeducativo implicar objectivos bem definidos e processos de ensino-aprendizagem adequados: *“Não se confunda a presença simultânea dos dois sexos com coeducação. Aquela é um simples facto; esta uma modalidade bem definida, nas suas intenções e nos modos”*⁴⁶.

Com o 25 de Abril de 1974 consolidou-se a igualdade de acesso, alargando-se a escolaridade aos grupos sociais mais desfavorecidos. Neste novo contexto, introduziu-se uma nova variável, o sucesso escolar, a qual se converteu na preocupação dominante. Em concomitância, verificou-se que a representatividade feminina nas matrículas aumentava na razão directa do grau de ensino, ou seja, que o sucesso escolar das raparigas era superior ao dos rapazes. Os debates anteriores, sobre as especificidades da coeducação, foram ignorados. Confundiu-se a generalização do ensino misto com a coeducação e o sucesso escolar das raparigas foi tomado como sinónimo de igualdade.

1972 – RESTABELECIMENTO DA COEDUCAÇÃO

“É de salientar que não se trata apenas de constituir turmas mistas, mas de realizar uma verdadeira coeducação. (...) A turma mista, só por si, limita-se a uma disposição material, enquanto a coeducação é um ambiente (...). Aliás, as futuras construções escolares deverão ter em conta este princípio.”

DL n.º 482, de 28/11/1972.

Após 25 de Abril de 1974

Os debates anteriores foram esquecidos. A generalização do ensino misto foi confundida com a prática da coeducação. A igualdade foi tomada como um dado automaticamente adquirido.

⁴⁴ Decreto-Lei n.º 482, de 28/11/1972. A coeducação fora instituída pela primeira vez em Portugal, durante a 1.ª República, em 1919. Logo no início da ditadura militar foram decretadas as primeiras medidas no sentido da cessação do ensino coeducativo, tendo-se reinstituído o ensino separado, ao longo do Estado Novo, a todos os tipos e níveis de ensino. Cf. PINTO, Teresa, “Coeducação em Portugal”, in CASTRO, Zília Osório de, ESTEVES, João (dir.), *Dicionário no Feminino (séculos XIX-XX)*, vol. 2, Lisboa, no prelo.

⁴⁵ Parecer n.º 42/X ao Projecto de Decreto-Lei n.º 12/X, 1972. *Actas da Câmara Corporativa*, Lisboa, 1972.

⁴⁶ P. Gianola, cit. in *Para uma Pedagogia da Coeducação 2*, MEN, Lisboa, 1973, p. 26.

O ensino tornou-se supostamente neutro

A crença na **neutralidade** é a maior **barreira** à criação de uma **atitude crítica** face às desigualdades de género.

ensino, o “falso neutro”⁴⁷ na expressão de Isabel Barreno, conduz a que os problemas das desigualdades e discriminações no seio do sistema educativo sejam escamoteados e remetidos para outras instâncias da realidade social. Contudo, o funcionamento desta é sistémico e o ensino constitui um dos seus subsistemas, pelo que interage de modo dinâmico e permanente com todos os outros subsistemas na configuração e reconfiguração daquela mesma realidade social.

A coeducação implica

uma forma de pensar o processo educativo em função da **consciência** de que a **população discente é sexuada**.

Uma coeducação efectiva implica pensar todo o processo educativo em função da realidade diferenciada do seu público-alvo, ou seja, ter consciência que a população discente é sexuada e, por isso, o seu processo de socialização e de construção identitária é marcado pelo género⁴⁸.

A coeducação implica

o desenvolvimento de competências que favoreçam a **intervenção de raparigas e rapazes** em todas as áreas da vida social.

A coeducação deve configurar-se como um modelo cultural e educativo que integre de forma equilibrada elementos de aprendizagem das esferas pública e privada. Isto significa que o desenvolvimento de competências relativas a cada uma das esferas deve ser promovido em ambos os sexos. Os modelos apresentados deverão ser diversificados, designadamente nos materiais pedagógicos. Rapazes, raparigas, mulheres e

homens deverão ser representados, por exemplo, quer a exercer funções de liderança, quer em actividades associadas ao *cuidar do outro*, quer em profissões das áreas sociais, quer tecnológicas. É fundamental que a escola coeducativa prepare os jovens de ambos os sexos para uma plena intervenção em todas as áreas da vida social, ou, por outras palavras, para um exercício pleno da cidadania em todas as suas dimensões.

A coeducação exige, pois, uma nova concepção da organização escolar, da definição de competências e de aprendizagens nucleares, dos currículos e programas, das interacções pedagógicas e da elaboração dos materiais pedagógicos.

Só com a concretização de uma efectiva coeducação entre os sexos se pode assegurar que a escola seja uma escola para todos e para todas e promova iguais oportunidades de sucesso para todos e para todas a nível da vida pessoal, profissional e familiar.

⁴⁷ BARRENO, M.ª Isabel, *O Falso Neutro: um estudo sobre a discriminação sexual no ensino*, Lisboa, IED, 1985.

⁴⁸ Sobre este assunto, consultar o texto de Conceição Nogueira.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Ana Nunes de, "Mulheres e Famílias Operárias: a «esposa doméstica»", *Análise Social*, vol. XXVIII (120), 1993 (1.º), pp. 105-132.
- ARROIO, António, "O povo português", in *Notas sobre Portugal*, vol. 2, Lisboa, Imprensa Nacional, 1909.
- BADINTER, Elisabeth, *L'amour en plus. Histoire de l'amour maternel (XVIIe-XXe siècle)*, Paris, Flammarion, 1980.
- BAPTISTA, Virgínia do Rosário, *As Mulheres no Mercado de Trabalho em Portugal: Representações e Quotidianos (1890-1940)*, Lisboa, ONG/CC da CIDM, 1999.
- BARRENO, M.ª Isabel, *O Falso Neutro: um estudo sobre a discriminação sexual no ensino*, Lisboa, IED, 1985.
- BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger, *Allez les Filles!*, Paris, Seuil, 1992.
- BRICARD, Isabelle, *Saintes ou Pouliches: L'éducation des jeunes filles au XIXe siècle*, Paris, Albin Michel, 1985.
- CAETANO, Sílvia, *Representações de Género e de Etnia: estudo realizado em manuais escolares de Educação Física do 3.º ciclo do Ensino Básico*, Porto, Dissertação de Mestrado, FCDEF – Universidade do Porto, 2005.
- CASTRO, Alberto, *Mobilidade Sectorial, Profissional e Regional: tendências recentes e perspectivas futuras*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional, 2000.
- Censo da População do Reino de Portugal no 1.º de Dezembro de 1890*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1896.
- CHAGAS-LOPES, Margarida, FERNANDES, Graça Leão (coord.), *Escola, Trabalho e Família: Trajectórias de Género*, Lisboa, ISEG/CISEP, 2004 (projecto financiado pela FCT, policopiado).
- CORREIA, Anabela Filipe, RAMOS, Maria Alda, *Representações de género em manuais escolares. Língua Portuguesa e Matemática: 1.º ciclo*, Lisboa, CIDM, 2002.
- EFA Global Monitoring Report 2003/04, *Gender and Education for All. The Leap to Equality*, Paris, UNESCO, 2003.
- Estudos Temáticos para Preparação do Próximo Ciclo de Intervenções Estruturais QREN 2007-2013 (inclusão social)*, Edição do Observatório do QCA III, 2006.
- FERREIRA, Ana Maria das Neves Valentim Monteiro, *Desigualdades de género no actual sistema educativo português – sua influência no mercado de emprego*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, Universidade Aberta, 1998 (policopiado).
- FONSECA, Laura e MAGALHÃES, M.ª José, "Reflectindo sobre dicotomias na orientação escolar profissional", in AAVV, *Reconstruir os nossos olhares. O papel da orientação escolar e profissional na promoção da igualdade de oportunidades*, Coimbra, ME/DREC, 2001, pp. 53-63.
- HALL, Catherine, "Lar, doce lar", in ARIÈS, Philippe, DUBY, Georges (dir.), *História da Vida Privada*, vol. 4, PERROT, Michelle (dir.), *Da Revolução à Grande Guerra*, Porto, Afrontamento, 1990, pp. 53-87.
- HENRIQUES, Fernanda, *Projectos de Vida, Projectos de Aprendizagem*, Lisboa, CIDM, 1994.
- INE, *Portugal. Estatísticas do Emprego, 2006*, em linha, disponível em <http://www.ine.pt/PI/genero/Quadro.aspx>, consultado em 20/11/2006.
- Inquérito à ocupação do tempo 1999: principais resultados*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística, 2001.
- LEÃO FERNANDES, Graça, CHAGAS LOPES, Margarida, "Gender, life cycle trajectories, and their determinants in the Portuguese labour market", *Kiel Seminar 2002. Gender – from Costs to Benefits*, Kiel, 2002 (fotocopiado).
- LOURO, Guacira Lopes, MEYER, Dagmar, "A escolarização do doméstico. A construção de uma escola técnica feminina (1946-1970)", *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 5, 1996, pp. 129-159.
- MARTELO, Maria de Jesus, *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas. O exemplo dos manuais escolares*, Lisboa, CIDM, 1999.
- MAYEUR, Françoise, *L'Education des Filles en France au XIXe siècle*, Paris, Hachette, 1979.
- MAYEUR, Françoise, *L'Enseignement Secondaire des Jeunes Filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1977.
- MÓNICA, Maria Filomena, *A Queda da Monarquia. Portugal na viragem do século*, Lisboa, D. Quixote, 2.ª ed., 2000.
- NASH, Mary, "Maternidad, maternología y Reforma Eugénica en España 1900-1939", in DUBY, Georges, PERROT, Michelle (dir.), *Historia de las Mujeres en Occidente*, tomo 5, Madrid, Taurus Ed., 1993, pp. 627-645.

- NUNES, Maria Teresa Alvarez, *Género e cidadania nas imagens de história: estudo exploratório de manuais escolares do 12.º ano e de software educativo*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, Univ. Aberta, 2004 (policopiado).
- Para uma Pedagogia da Coeducação 2*, MEN, Lisboa, 1973.
- PEREIRA, Paula Bento Soares Sacramento, *Modelados pelo discurso. Uma análise crítica das representações de género em Manuais Escolares do 1.º ciclo*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2003 (policopiado).
- PERISTA, Heloísa (coord.), *Os Usos do Tempo e o Valor do Trabalho – uma questão de género*, Lisboa, DEPP-CIDES, 1999.
- PERROT, Michelle, “Funções da Família”, in ARIES, Philippe, DUBY, Georges (dir.), *História da Vida Privada*, vol. 4, PERROT, Michelle (dir.), *Da Revolução à Grande Guerra*, Porto, Afrontamento, 1990, pp. 105-119.
- Pierrette BOUCHARD, Jean-Claude SAINT-AMANT, “La réussite scolaire des filles et l’abandon des garçons”, *Recherches féministes*, vol. 6, n.º 2, 1993, pp. 21-37.
- PINTO, Teresa, “Coeducação em Portugal”, in CASTRO, Zília Osório de, ESTEVES, João (dir.), *Dicionário no Feminino (séculos XIX-XX)*, vol. 2, Lisboa (no prelo).
- PINTO, Teresa, “Caminhos e encruzilhadas da Coeducação”, *ex aequo*, n.º 1, 1999.
- Plano Nacional de Emprego 2005*.
- POPE, Barbara Corrado, “The Influence of Rousseau’s Ideology of Domesticity”, in BOXER, Marilyn J., QUATAERT, Jean H. (eds.), *Connecting Spheres. Women in the Western World, 1500 to the Present*, New York, Oxford University Press, 1987, pp. 136-145.
- Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa, (2002/C 142/01), *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, 14.6.2002, disponível em <http://www.gaeri.min-edu.pt/biblioteca.asp?pub=2>.
- PURVIS, June, “Social class, education and ideals of femininity in the nineteenth century”, in ARNOT, Madeleine, WEINER, Gaby (eds.), *Gender and the Politics of Schooling*, 2.ª ed., London, Unwin Hyman/The Open University, 1989 (1.ª ed. 1987), pp. 253-275.
- Quadro Comunitário de Apoio (QCA III)*, Portugal 2000-2006.
- QUARTARARO, Anne T., *Women Teachers and Popular Education in Nineteenth-Century France. Social Values and Corporate Identity at the Normal School Institution*, Newark, University of Delaware Press, 1995.
- QUEIRÓS, Telma, [Des] igualdade de Oportunidades nos Manuais Escolares de Educação Física do 2.º Ciclo do Ensino Básico? Análise das ilustrações e das percepções de professores(as) estagiários(as). Dissertação de Mestrado, Porto, FCDEF – Universidade do Porto, 2004.
- Regulamento (CE) N.º 1083/2006 do Conselho*, de 11 de Julho de 2006, *Jornal Oficial da União Europeia*, 31/07/2006.
- SAAVEDRA, Luísa, “Sucesso/insucesso escolar. A importância do nível socioeconómico e do género”, *Psicologia*, vol. XV (1), 2001, pp. 67-92.
- SCANLON, Geraldine, “Nuevos horizontes culturales: la evolución de la educación de la mujer en España. 1868-1900”, in AAVV, *Mujer y Educación en España. 1868-1975, VI Coloquio de Historia de la Educación*, Santiago, Universidade de Santiago, 1990, pp. 721-740.
- SCOTT, Joan Wallach, “A mulher trabalhadora”, in DUBY, Georges, PERROT, Michelle (dir.), *História das Mulheres no Ocidente*, vol. 4, FRAISSE, Geneviève, PERROT, Michelle (dir.), *O Século XIX*, Porto, Ed. Afrontamento, 1994, pp. 443-475.
- SOUSA, Amílcar de, “A mulher duriense”, *Ilustração Portuguesa, II Série*, 10/09/1906, pp. 171-174.
- TELES, Guida Maria N., *O género e a etnicidade nos manuais escolares: um estudo sobre estereótipos na área da Língua Portuguesa*, dissertação de Mestrado, Lisboa, Universidade Aberta, 2000 (policopiado).
- TORRES, Anália Cardoso (coord.), *Homens e Mulheres entre Família e Trabalho*, Lisboa, DEPP-CID, 2004.
- VAQUINHAS, Irene Maria, *“Senhoras e Mulheres” na Sociedade Portuguesa do século XIX*, Lisboa, Colibri, 2000.
- VAQUINHAS, Irene, CASCÃO, Rui, “Evolução da sociedade em Portugal: a lenta e complexa afirmação de uma civilização burguesa”, in MATTOSO, José (dir.), *História de Portugal*, vol. 5, Lisboa, Ed. Estampa, 1993, pp. 441-457.
- VIEIRA, Cristina Coimbra, *Educação e desenvolvimento do género. Os trilhos percorridos na família*, dissertação de Doutoramento, Coimbra, Universidade de Coimbra, 2003 (texto policopiado).



Enquadramento Internacional das Políticas para a Igualdade entre Mulheres e Homens

Maria Regina Tavares da Silva – Comitê CEDAW – ONU

Ministério da Educação, 21.11.2006

O Relatório do Desenvolvimento Humano, uma publicação anual do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – divulgado no passado dia 9 de Novembro em Cape Town, África do Sul, teve este ano como tema a água, incluindo questões como o acesso, a escassez de água potável, o saneamento e questões conexas.

O título é: “A água para além da escassez: o poder, a pobreza e a crise mundial da água.”

Eis uma pequena citação de um *abstract* retirado da Internet: “Ao longo da história a água tem confrontado a humanidade com alguns dos seus maiores desafios.... As perspectivas de desenvolvimento humano neste início do século XXI estão ameaçadas por uma crise da água que é global e que se aprofunda. Desmontando o mito de que a crise resulta da escassez, o relatório argumenta que são questões de pobreza, poder e desigualdade que estão no centro do problema.”

E prossegue: “Num mundo de riqueza sem precedentes quase 2 milhões de crianças morrem por ano por falta de água potável e saneamento adequado. Milhões de mulheres e de raparigas são obrigadas a gastar horas e horas a procurar e carregar água, restringindo assim as suas oportunidades e as suas opções.”

E continuando ainda a fazer o diagnóstico da situação, aponta consequências na área da saúde, da educação, relativamente à pobreza, etc. E de novo as consequências sobre as mulheres e raparigas vêm ao de cima.

A Pobreza – que cresce no feminino; daí falar-se hoje em feminização da pobreza no mundo e nos países mais pobres.

A Educação – em que, não obstante progressos, a situação relativa das mulheres não se altera. Refere o relatório: “Desde 1990 as taxas de alfabetização de adultos subiram de 75% para 82%, mas em termos de género os progressos foram poucos. As mulheres continuam a constituir cerca de 2/3 dos analfabetos adultos – exactamente o mesmo que acontecia na década de 1990.”

Poderão perguntar-me – mas porquê começar esta conversa com a referência a este relatório? Porque é um exemplo, como muitos outros que poderia apresentar, de como hoje a questão do género é reconhecida internacionalmente como importante, diria mesmo fundamental, em todas as políticas e áreas da governação e do desenvolvimento.

Esta dimensão está presente em todas as organizações internacionais e regionais, europeias e outras, num processo de progressivo aprofundamento nas últimas três décadas.

Está presente na ONU – particularmente através das Comissões funcionais do ECOSOC – Comissão do Estatuto da Mulher e Comissão dos Direitos Humanos (hoje Conselho dos Direitos Humanos), mas também nas suas Agências especializadas – a OIT com uma preocupação pela protecção das mulheres trabalhadoras, da igualdade no trabalho e a criação de condições para essa igualdade, designadamente no que se refere às responsabilidades familiares; a UNESCO na perspectiva da educação; a OMS na perspectiva da protecção da saúde, etc.

O mesmo se passa em relação aos vários Programas e Fundos da Organização. Refiro, a título de exemplo, a UNICEF, que apresentou em 2004 o seu estudo anual sobre a “Situação Mundial da Infância” sobre o tema “A Educação das Raparigas”, encarada como factor estrutural do desenvolvimento sustentável; ou o PNUD/UNDP, com o já referido Relatório do Desenvolvimento Humano, que, desde o início da década de 90, inclui índices específicos de género: o GDI (*gender related development index*), com indicadores relativos a ambos os sexos, incluindo nomeadamente: a esperança de vida, a taxa de alfabetização, a repartição de rendimento, etc. e o GEM (*gender empowerment measure*), com indicadores sobre a taxa de feminização de parlamentos e administração ou a taxa de feminização de profissões técnico-científicas, entre outros indicadores; ou o FNUAP (Fundo das Nações Unidas para as Actividades da População) nas questões relativas à população, que põe especial enfoque nas questões da saúde sexual e reprodutiva. Também, a título de exemplo, refiro a sua publicação anual “O Estado da População Mundial”, que em 2006 se intitulou “A Passage to Hope – Women and Men in International Migration” e abordou a dimensão de género das migrações internacionais.

Também o Banco Mundial inclui a preocupação com a situação das mulheres nos projectos de desenvolvimento que financia, como sendo uma dimensão essencial. Recordo que, em anúncio recente de novo plano para a promoção da igualdade – “A Igualdade dos Sexos – uma mais-valia para a economia” – o presidente acentuou que as populações dos países em desenvolvimento pagam um custo elevado ao não permitirem às mulheres o pleno desenvolvimento do seu potencial.

A mesma preocupação com as questões de género pode também ser encontrada em outras organizações. Por exemplo, a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico), que em 1990 criou um grupo de trabalho que produziu um relatório inovador intitulado “Conduzir a mudança estrutural”, que foi pioneiro no abordar da questão do género. Ou ainda a OSCE (Organização para a Segurança e Cooperação na Europa), particularmente virada para o processo de consolidação da democracia nos países da Europa Central e de Leste, que considera a igualdade de género como elemento essencial para a democracia. Ou ainda a União Interparlamentar, que, na década de 90, adoptou um Plano de Acção para promover a participação das mulheres na vida política e na acção parlamentar.

Ou as grandes organizações europeias, como o Conselho da Europa ou a União Europeia, que veremos adiante com mais detalhe.

Estas foram referências muito breves para mostrar como esta dimensão está presente em todas as organizações internacionais que têm a ver com direitos humanos, democracia, desenvolvimento.

Em todas, a questão da igualdade e dos direitos das mulheres tem-se colocado, de forma mais ou menos explícita, e segundo a óptica e a vocação de cada uma das organizações (paz, segurança, trabalho, emprego, saúde, cooperação, desenvolvimento, etc.).

Presente como, poderemos interrogar-nos. Primeiro, como preocupação vaga e diluída, mais formal do que real. Agora, e este é um dado do nosso tempo, como dimensão fundamental para o próprio progresso da humanidade, como requisito da democracia e como exigência da protecção e promoção dos direitos humanos. Uma exigência que implica a igualdade substancial, que vai para além dos princípios, para tocar na vida das pessoas.

Esta visão é particularmente relevante a partir da década de 90 e em ligação com as grandes conferências então promovidas pelas Nações Unidas – as Conferências Mundiais dos anos 90 – sobre as questões-chave do nosso mundo:

- Do Rio em 92, sobre Ambiente e Desenvolvimento;
- De Viena em 93, sobre Direitos Humanos;

- Do Cairo em 94, sobre População e Desenvolvimento;
- De Copenhaga em 95, sobre Desenvolvimento Social;
- De Pequim em 95, sobre as Mulheres;
- De Istambul em 96, sobre o Habitat.

Foram momentos importantes de reflexão e delinear de estratégias, a nível da comunidade internacional, em que as questões relativas aos direitos e à situação das mulheres aparecem incluídas e estreitamente associadas aos problemas do mundo e à sua solução. Não é mais possível pensar a solução dos problemas do mundo em termos neutros. Há que pensá-las em termos do seu impacto de género, isto é, tendo em consideração a situação e o contributo das mulheres e dos homens, enquanto componentes da Humanidade, que não é neutra nem abstracta.

Daí a inclusão desta dimensão em planos de acção globais adoptados em cada uma destas conferências:

- 1992 – Agenda 21 (capítulo 24) adoptada na Conferência Mundial sobre Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro);
- 1993 – Declaração e Plano de Acção (capítulos I-18 e II-36-44) adoptados na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena);
- 1994 – Programa de Acção (capítulos II, IV, V e VII) adoptado na Conferência Mundial sobre População e Desenvolvimento (Cairo);
- 1995 – Declaração e Programa de Acção (Compromisso V) adoptado na Cimeira sobre Desenvolvimento Social (Copenhaga);
- 1995 – Plataforma de Acção – PFA – adoptada na Conferência Mundial sobre as Mulheres (Pequim) – programa de acção que foi confirmado e aprofundado em 2000 na Sessão Especial da Assembleia Geral habitualmente designada Pequim+5.

Também no ano 2000, outra iniciativa a nível global foi portadora de um novo impulso no assumir da dimensão de género pela comunidade internacional. Refiro-me à Cimeira do Milénio, que teve lugar em New York, onde reuniu os mais altos responsáveis políticos dos países membros das Nações Unidas para, a partir de um olhar sobre os principais problemas do mundo, reflectir e procurar soluções para a melhoria global da condição humana.

A Declaração do Milénio inclui os princípios fundamentais que devem reger a acção na busca dessas soluções, numa perspectiva de direitos humanos e de democracia, de paz e segurança, de desenvolvimento e erradicação da pobreza e de protecção do ambiente. Na esteira da Declaração foram também adoptados os Objectivos do Milénio para o Desenvolvimento (*Millenium Development Goals*), habitualmente designados como MDG, e é curioso verificar como, sendo documentos de carácter geral e visando objectivos globais, a dimensão de género sobressai neles como dimensão fundamental.

São oito os Objectivos do Milénio para o Desenvolvimento:

- 1 erradicar a pobreza extrema e a fome;
- 2 conseguir o ensino primário universal;
- 3 promover a igualdade de género e o empoderamento (*empowerment*) das mulheres;
- 4 reduzir a mortalidade infantil;
- 5 melhorar a saúde materna;

- 6 combater o HIV/SIDA, malária e outras doenças;
- 7 assegurar um ambiente sustentável;
- 8 criar uma parceria global para o desenvolvimento.

Adoptados por consenso pelos 189 estados-membros das Nações Unidas reunidos em Assembleia Geral, estes objectivos permanecem como grandes prioridades do momento presente. É subjacente a todos eles encontra-se a perspectiva da protecção e promoção dos direitos humanos, sejam eles direitos civis e políticos ou direitos económicos, sociais ou culturais. Nestes direitos humanos universais o direito à igualdade de género inscreve-se, naturalmente, como um princípio fundamental.

A Declaração reconhece, de forma muito clara, a importância de promover a igualdade de género e o empoderamento das mulheres, isto é, o seu acesso à auto-afirmação e à tomada de decisão, como um caminho efectivo para combater a pobreza, a fome e a doença e para estimular um desenvolvimento verdadeiramente sustentado em todas as suas vertentes – educação, saúde, ambiente, etc. Por outro lado, o documento faz a ligação entre um estatuto de minoridade ainda atribuído às mulheres em muitas zonas do globo e a perpetuação da pobreza ou as dificuldades de progresso na educação ou a expansão do HIV/SIDA, etc.

Por tudo isto, se considera hoje que o objectivo da promoção da igualdade de género e do *empowerment* das mulheres, constituindo um objectivo a alcançar em si mesmo, está também subjacente a todos os outros, condicionando de forma decisiva o seu sucesso ou insucesso.

O Relatório do Desenvolvimento Humano de 2003 acentua particularmente este aspecto, dizendo que “a igualdade de género será determinante para se alcançarem os Objectivos do Milénio, sejam eles melhorar a saúde e lutar contra a doença, reduzir a pobreza e mitigar a fome, expandir a educação e diminuir a mortalidade infantil, melhorar o acesso à água potável ou assegurar a sustentabilidade ambiental.”

Trata-se de uma perspectiva que coloca o estatuto das mulheres e a igualdade de género no centro das questões – e isto é que é novo e significativo.

Efectivamente, a preocupação com a igualdade entre homens e mulheres e com a não discriminação em função do sexo não é nova; ela está presente nas grandes instâncias internacionais desde o seu início, mesmo que de forma difusa, e tem reflexos a nível do pensamento comum da comunidade internacional, num movimento que ocorreu particularmente nos últimos 50-60 anos.

Logo a seguir à segunda guerra mundial e da tomada de consciência colectiva das violações inaceitáveis de direitos fundamentais que as guerras provocaram, registou-se a criação das Nações Unidas com o objectivo de manutenção da paz e concertação a nível mundial e defesa dos direitos dos povos; e é significativo que, logo em 1945, o documento fundador, que é a Carta das Nações Unidas, aborde a questão da não discriminação em função do sexo. É, aliás, o primeiro instrumento internacional com este relevo que considera esta dimensão. (art.º 55.º)

Logo a seguir, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o grande documento de princípios dos direitos humanos, reforça esta visão. Não é só a não discriminação (art.º 2.º), mas igualdade de todos perante a lei (art.º 7.º) e especificamente a igualdade de direitos no casamento (art.º 16.º).

De modo particular na Europa, o continente que mais sofrera com as guerras mundiais, os esforços de manutenção da paz e da protecção dos direitos humanos concretizam-se, quer ao nível das instituições, quer dos instrumentos normativos. Cria-se o Conselho da Europa em 1949 e adopta-se a Convenção

Europeia dos Direitos Humanos e das Liberdades Fundamentais, que é o instrumento normativo fundamental neste âmbito.

O seu artigo 14.º inclui uma disposição de carácter geral relativa à não discriminação em função de vários factores, entre eles o sexo, na aplicação dos direitos da Convenção. Este princípio é reforçado por um Protocolo adicional à Convenção, o Protocolo n.º 12, adoptado em 2000, que estende o princípio da não discriminação para além de direitos específicos da Convenção.

Voltando ao nosso percurso histórico, em 1950 a questão da não discriminação começa a emergir em termos institucionais, a nível internacional e vai aprofundar-se pela força da sociedade civil e dos movimentos sociais. Entre estes, os movimentos a favor dos direitos cívicos e também a favor dos direitos das mulheres que, remontando ao virar do século e primeiras décadas do século XX, à margem das instituições políticas e da agenda política, renascem agora, particularmente, nos anos 60.

De facto, os anos 60 são anos de movimentações cívicas, políticas e sociais em vários países (a grande marcha a favor direitos cívicos em Washington, em 1963; Maio de 68 em França), mas são também chamados os anos dos “novos feminismos”. Estas movimentações tiveram também ecos ao nível das normas e das instituições.

Referi a Declaração sobre os Direitos Humanos das Nações Unidas de 1948, uma declaração de princípios, fundamental sem dúvida, mas que houve que completar em 1966 por instrumentos de carácter jurídico mais explícitos: o Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Económicos e Sociais, que conjuntamente com a Declaração constituem o enquadramento fundamental dos Direitos Humanos.

Em ambos os Pactos encontramos disposições sobre igualdade entre homens e mulheres em relação aos direitos neles consagrados. Direitos que se aplicam a todos, sem qualquer distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, etc. e que têm a ver com a participação cívica e política; e também direitos económicos, sociais e culturais, designadamente o direito à educação, ao trabalho, à saúde, à habitação, à protecção social, aos bens culturais, etc. Relativamente a todos eles considera-se que a igualdade entre homens e mulheres deve ser uma realidade. Aliás, avança-se de uma formulação neutra que refere os indivíduos, para uma formulação que começa a reconhecer a existência de homens e de mulheres.

A nível europeu é também importante referir alguns documentos fundamentais. Em 1961 é adoptada a Carta Social Europeia, a que se seguem vários protocolos, sendo a Carta revista em 1996. Nela se incluem disposições de âmbito mais específico: uma norma geral da não discriminação, bem como outras específicas sobre igualdade de remuneração, protecção da maternidade, igualdade de oportunidades e tratamento no emprego, direito à dignidade no trabalho, direitos relativos a responsabilidades familiares, possibilidade de adopção de acções positivas, etc.

No entanto, para além de disposições em documentos gerais, começa também a verificar-se a necessidade de instrumentos específicos para dar resposta a problemas, também específicos, que afectavam a situação das mulheres ou em que as discriminações, de modo particular, se faziam sentir.

Assim foram adoptados vários instrumentos internacionais sobre não discriminação e direitos das mulheres. Eis os principais:

- 1948 – Convenção sobre Trabalho Nocturno das Mulheres (OIT);
- 1949 – Convenção para a Supressão do Tráfico de Pessoas e da Exploração da Prostituição de Outrem;

- 1951 – Convenção sobre Igualdade de Remuneração de Mulheres e Homens Trabalhadores para Trabalho de Valor Igual (OIT);
- 1952 – Convenção sobre Direitos Políticos das Mulheres;
- 1952 – Convenção sobre Protecção da Maternidade (OIT);
- 1957 – Convenção sobre a Nacionalidade das Mulheres Casadas;
- 1958 – Convenção sobre a Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação (OIT);
- 1962 – Convenção sobre o Consentimento relativamente ao Casamento, Idade Mínima de Casamento e Registo de Casamento;
- 1960 – Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (UNESCO), embora não especificamente de género.

Todos eles abordam aspectos especiais em que a discriminação ou a desigualdade relativamente às mulheres era mais visível: a situação no trabalho, a igualdade salarial, a protecção da maternidade, os direitos políticos, os direitos relativamente ao casamento, as questões do tráfico e exploração da prostituição, etc.

São questões e problemas a que começa a ser dada maior visibilidade nos anos 60, mas que, ainda hoje, se mantêm em muitas partes do mundo. Outras Convenções, mais recentes, retomam alguns destes temas, a demonstrar a permanência dos problemas e o seu progressivo aprofundamento. Mas todas estas são abordagens sectoriais das questões da situação das mulheres e da igualdade de género.

A pouco e pouco começa a haver a percepção do carácter global e estrutural da discriminação e da necessidade de uma abordagem integrada. O primeiro documento a testemunhá-lo é a Declaração sobre Eliminação da Discriminação contra as Mulheres, adoptada em 1968. A partir dela começa a sentir-se a necessidade de uma Convenção específica que aborde a discriminação com base no sexo de forma global e abrangendo todos os sectores da vida social.

Assim, em 1979 a Assembleia Geral das Nações Unidas adopta a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, a qual é complementada em 1999 por um Protocolo Opcional à Convenção, que prevê dois procedimentos, de queixa e de inquérito, para dar resposta a alegados casos de violação de direitos consignados na Convenção. A Convenção, que Portugal foi um dos primeiros países no mundo a ratificar, é um instrumento fundamental e uma base essencial para as políticas nacionais para a igualdade.

Outros instrumentos importantes continuam, entretanto, a mostrar-se necessários, uns de carácter sectorial, outros de carácter geral. Refiro a título de exemplo:

- 1981 – Convenção sobre Igualdade de Tratamento e de Oportunidades para os Trabalhadores de ambos os Sexos com Responsabilidades Familiares;
- 1993 – Declaração sobre a Eliminação da Violência contra as Mulheres;
- 1998 – Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional (que inclui, no âmbito de crimes de guerra e crimes contra a humanidade, os crimes de violação, escravatura sexual, prostituição forçada, gravidez e esterilização forçadas em determinadas circunstâncias e, nomeadamente, quando cometidos de forma sistemática e generalizada contra populações civis);
- 2000 – Convenção contra o Crime Transnacional Organizado e Protocolo para Prevenir, Suprimir e Punir o Tráfico de Pessoas, especialmente Mulheres e Crianças;
- 2000 – Convenção sobre Protecção da Maternidade (OIT).

Como se pode ver, há questões que são retomadas e há questões novas.

Voltando à Convenção CEDAW, vale a pena acentuar alguns aspectos neste instrumento de carácter global e vinculativo, o qual deve estar reflectido nas nossas políticas nacionais. Verdadeira Carta dos Direitos Humanos das Mulheres, os seus artigos 1.º a 5.º são artigos generalistas, contemplando:

- 1 definição de discriminação;
- 2 artigo-chave sobre as obrigações do Estado e o âmbito das suas responsabilidades;
- 3 obrigação de adoptar políticas em todas as áreas;
- 4 medidas especiais temporárias para acelerar a construção da igualdade;
- 5 artigo inovador de imenso alcance, já que vai para além do normativo, da igualdade *de jure* para a igualdade *de facto*, incluindo a necessidade de uma mudança cultural profunda.

A estes seguem-se artigos sectoriais, que, no conjunto, estabelecem um quadro de referência fundamental. Em resumo, a Convenção caracteriza-se por:

- Conter um conjunto de disposições muito amplo, abrangendo direitos civis e políticos e também direitos económicos, sociais e culturais e implicando, não apenas a adopção de princípios legais, mas a efectiva adopção de políticas;
- Incluir uma definição clara de discriminação contra as mulheres – artigo 1.º – descrita como distinção, exclusão ou limitação, com base no sexo, que prejudique o reconhecimento ou exercício de direitos fundamentais;
- Abranger todas as áreas – de estatuto legal, educação, saúde, emprego, nacionalidade, tráfico e prostituição, participação na vida pública e política, participação na vida económica e cultural, protecção social, igualdade na família, etc.;
- Incluir uma noção de acções positivas necessárias, consideradas estas como medidas especiais temporárias para acelerar o processo de construção da igualdade.

Poderia dizer-se que se trata de um novo enfoque em instrumentos de direitos humanos, da consciência de que não há apenas que eliminar discriminações, mas há, efectivamente, que construir a igualdade, o que implica medidas legais, medidas administrativas e de política e mudança cultural e de mentalidades em todos os domínios.

Apenas um domínio fica ainda de fora, o da Violência, se bem que implícito na definição de discriminação; só mais tarde, em 1993, a comunidade internacional o virá a reconhecer e assumir explicitamente como problema (Conferência de Viena, 93 e Resolução da Assembleia Geral do mesmo ano).

No seu conjunto, esta Convenção, conhecida pela sua sigla – CEDAW – constitui um avanço significativo no final da década de 70 e início da de 80.

Para este avanço, há que reconhecer a importância decisiva do Ano Internacional da Mulher – 1975 – promovido pelas Nações Unidas, que inicia um processo de reconhecimento internacional da importância das questões da igualdade de género.

Em 1975, Ano Internacional da Mulher, realiza-se a I Conferência Mundial sobre as Mulheres (México) e aprova-se o Plano de Acção Mundial para a Década das N.U. para as Mulheres (1976-1985) com as ideias-chave: Igualdade, Desenvolvimento e Paz.

Em 1980 faz-se a avaliação da primeira metade da década na II Conferência Mundial sobre as Mulheres (Copenhaga) e adopta-se um novo programa de acção – Programa para a 2.ª metade da década – com 3 objectivos prioritários: emprego, saúde, educação, o que parece indicar um efectivo descer ao concreto, incluindo também a menção de determinados grupos específicos – mulheres jovens, mulheres rurais, etc.

Em 1985 procede-se à avaliação da Década na III Conferência Mundial (Nairobi). Há a noção de que, embora haja progressos, estes são muito mais lentos do que se havia imaginado e há também retrocessos. Dez anos antes pensara-se que uma década seria suficiente para que todas as questões da igualdade fossem resolvidas. Agora percebe-se que elas têm a ver com mudanças muito mais profundas, mudanças de carácter estrutural, ligadas à própria organização da sociedade.

Por outro lado, começa a emergir a noção de que não se trata só de um problema das mulheres, mas de um problema da sociedade no seu conjunto; confirma-se e aprofunda-se a natureza política desta questão e reconhecem-se as suas consequências para a qualidade de vida de todos, homens e mulheres.

É esta a filosofia do novo programa de acção a nível mundial, as Estratégias para o Futuro para o Progresso das Mulheres até ao ano 2000 (Nairobi). O enfoque é muito mais proactivo – não apenas eliminar discriminações, mas prosseguir um esforço positivo para construir a igualdade.

Um esforço que implica políticas activas em várias áreas; entre elas, o emprego, a protecção da maternidade, a conciliação da vida profissional e familiar, a participação na vida política e, em geral, a educação e sensibilização relativamente aos papéis de mulheres e homens e à necessidade de mudanças culturais e sociais a todos os níveis.

Em 1995 realiza-se a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres (Pequim) e nela se procede a uma avaliação de progressos dez anos após Nairobi e vinte após o México; mais uma vez se toma consciência da lentidão de um processo que não é linear, mas tem avanços e recuos.

Adopta-se um novo programa de acção – a Plataforma para a Acção – que enuncia o que são hoje as áreas críticas relativamente à igualdade e aos direitos humanos das mulheres. Estas são 12, sendo umas áreas tradicionais de preocupação e outras mais inovadoras; todas elas com diferentes prioridades em diferentes partes do mundo.

Entre as mais tradicionais podem referir-se: a educação, a saúde, a vida económica, ou o papel dos *media*, que já haviam sido referidas em programas anteriores. Entre as áreas de preocupação mais recente, podem referir-se a violência, o acesso ao poder e à decisão, as situações de conflito, o ambiente, a pobreza e a sua feminização, os direitos humanos, embora esta seja mais um enquadramento do que uma área específica.

No entanto, mesmo nas áreas tradicionais há também perspectivas novas. Por exemplo, na Educação e Formação, em que se encara a educação como direito humano fundamental e instrumento para aceder à igualdade de oportunidades e a formação como elemento que permite, não apenas o desenvolvimento e crescimento económicos, mas o desenvolvimento global e sustentado. Ou a área da Saúde, em que se acentua a educação básica para a saúde e o bem-estar, bem como a saúde materno-infantil, a saúde sexual e reprodutiva, etc. Ou na Vida Económica, em que se inclui, não apenas o acesso igual ao emprego, mas também o acesso a recursos, à informação, às tecnologias, aos mercados, etc. e ainda a valorização do trabalho informal e não reconhecido das mulheres ou a conciliação entre responsabilidades profissionais e familiares para mulheres e homens. Do mesmo modo nos *media*, em que se inclui a participação das mulheres nos mesmos e nos seus órgãos de decisão, bem como a transmissão de imagens não estereotipadas ou negativas das mulheres, através da adopção de formas de auto-regulação, respeitadoras da liberdade de expressão e dos direitos humanos.

Como áreas não-tradicionais, que assumem particular relevo no nosso tempo e para o nosso futuro comum, são referidas a Pobreza e vale a pena lembrar que o fenómeno de feminização da pobreza tem vindo a acentuar-se no mundo, requerendo medidas especiais e urgentes; a Violência, um fenómeno que se acentua na esfera do público e do privado, a requerer acção do estado e da sociedade; o Ambiente, em que as mulheres, não obstante se encontrarem ausentes das decisões, como educadoras e consumidoras preferenciais têm um papel fundamental e não reconhecido, sendo, por outro lado e particularmente em países em desenvolvimento, as primeiras vítimas da degradação ambiental. E, finalmente, a área do Acesso e Partilha do Poder, encarados como requisito fundamental da democracia, bem como da justiça social e necessários para uma melhor gestão da sociedade, que sairá enriquecida com a contribuição efectiva de ambos os sexos.

Em 2000 teve lugar uma nova avaliação, em Sessão Especial da Assembleia Geral das Nações Unidas, em que, face aos novos desafios de um mundo em mutação constante – a globalização, a inovação tecnológica, situações de conflito, alterações demográficas, migrações, novos fenómenos à escala global e designadamente a epidemia global do HIV/SIDA – se reconheceu ser necessário repensar a situação das mulheres e da igualdade de género e o modo como tudo isto as influencia.

É um debate em curso, a que é hoje reconhecida legitimidade política, e que deu origem a novas propostas de acção – o documento “Iniciativas para o Futuro”, que põe um ênfase particular nos direitos humanos, incluindo a sua relação com os fenómenos de tráfico de pessoas, com os movimentos demográficos, os conflitos, a importância das Novas Tecnologias, etc.

Nesta evolução poderíamos dizer que os anos 50 e 60 são anos de denúncia de discriminações e propostas de soluções pontuais – o tráfico, a prostituição, o acesso a direitos políticos, os direitos no casamento, a discriminação no trabalho, etc.

Nos anos 70 começa a emergir a noção de que se trata de uma questão global e de uma questão política, que não se resolve com propostas pontuais; há uma mudança de perspectiva e as questões das mulheres e da igualdade passam de questões sectoriais a questões globais; de questões exteriores ao mundo da política a questões eminentemente políticas.

Nos anos 80 aprofunda-se o conceito de igualdade de direitos e oportunidades, reconhecendo que não basta reconhecer direitos na lei, é preciso efectivá-los na prática.

Finalmente, nos anos 90, desenvolve-se e aprofunda-se a noção de que, subjacente às questões da igualdade de género, estão questões de direitos fundamentais, de protecção e promoção dos direitos humanos. E percebe-se, por outro lado, que a efectivação destes direitos é essencial para a construção e manutenção da democracia e para se conseguir um desenvolvimento sustentável.

Neste processo, deve dar-se particular relevo à importância do pensamento e contributo europeus e à atitude pioneira da maior organização europeia, o Conselho da Europa. Um pioneirismo que é expresso designadamente na Declaração sobre a Igualdade de Mulheres e Homens adoptada em 1988.

Um documento em que se afirma que esta igualdade é um princípio que decorre dos direitos da pessoa humana e um *sine qua non* da democracia e que é preciso alcançar a igualdade efectiva, não meramente formal, mas substancial.

Uma perspectiva confirmada internacionalmente cinco anos mais tarde pela Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Direitos Humanos (Viena, 1993), que, nos documentos aprovados faz uma afirmação simultaneamente óbvia e inovadora – “Os Direitos das Mulheres são direitos humanos.” E em que também, pela primeira vez, se encara a Violência, incluindo a violência doméstica, como violação de direitos fundamentais e não como mera questão privada entre duas pessoas, agressor e vítima.

A busca da igualdade de género é uma matéria que se vai tornando cada vez mais uma questão política e em relação estreita com os problemas fundamentais da sociedade e, por outro lado, como questão decisiva para o evoluir dessa mesma sociedade. Daí o abordar destas questões nas grandes Conferências Mundiais dos anos 90 e na Cimeira do Milénio, que definiu as grandes linhas de orientação política a nível mundial para os dias de hoje.

Seja-me permitida uma observação sobre a importância deste processo em Portugal. Os marcos que fui apontando têm significado particular em relação ao nosso país, já que o início das grandes mudanças a nível internacional vai de par com as grandes mudanças a nível nacional. Efectivamente, a partir de 1974, a mudança política e social ocorrida entre nós facilitou a abertura a estes temas e uma consciência acrescida para este debate.

Uma consciência que se manifestou de forma clara em alguns momentos da nossa história recente, particularmente ao nível das leis e das normas (nova Constituição, revisão do Direito de Família, Lei da Igualdade no Trabalho e no Emprego...); menos claramente em outros aspectos, particularmente ao nível da prática e de um assumir efectivo das consequências da igualdade de género nos hábitos do quotidiano e em comportamentos individuais e sociais.

Fomos um país pioneiro em muitos aspectos, hoje já não o somos; outros têm andado mais depressa do que nós: na participação política mais equilibrada de homens e mulheres, na integração da perspectiva de género nas várias políticas, na alteração de estereótipos, etc.

Quero concluir reforçando a ideia do contributo europeu e da nossa responsabilidade, enquanto país europeu, relativamente a esta questão.

Neste debate, a Europa e as instituições europeias, especialmente o Conselho da Europa, mas também a União Europeia, têm posto ênfase particular nos direitos humanos como quadro em que todas as áreas críticas relativas à igualdade de género se inserem.

Uma óptica particularmente visível no enfoque do Conselho da Europa, traduzida, não apenas na Declaração sobre a Igualdade de Mulheres e Homens já referida, mas em todo um conjunto de recomendações, planos de acção, *guidelines*, sobre uma variedade de temas: a democracia paritária e a participação equilibrada de mulheres e homens na vida política e pública, a luta contra a violência, a prostituição e o tráfico, a linguagem não sexista, a conciliação da vida privada e familiar com a vida profissional e pública, o *mainstreaming* de género, ou seja, a integração desta perspectiva nas várias políticas, etc. Recentemente, em 2005, uma Convenção Europeia contra o Tráfico de Pessoas foi aprovada, tendo em vista atacar de forma mais eficaz esse fenómeno dos nossos dias, ocorrendo à escala global, e que configura uma nova e inaceitável forma de escravatura.

Também na União Europeia, esta temática foi assumindo progressiva importância. De uma base inicial restrita, o artigo 119 do Tratado de Roma sobre igualdade de salários, que esteve na origem das primeiras directivas dos anos 70, até anos mais recentes, com directivas específicas nas áreas do trabalho, emprego, segurança social, protecção da maternidade, igualdade de acesso a bens e serviços, etc.

Aliás, no Tratado de Amesterdão, a Igualdade é referida como missão da comunidade, havendo a obrigação de a integrar em todos os programas e políticas (artigos 2.º e 3.º), a par de outras disposições sobre não discriminação, igualdade de tratamento e de remuneração, etc. Princípios que são completados por disposições constantes da Carta Europeia de Direitos Fundamentais, embora esta sem força vinculativa. O Tratado Constitucional europeu envolveu alguma discussão nesta área, não registando o projecto grandes avanços (neste momento está parado). Deve, porém, registar-se a existência de um número considerável de Recomendações e Resoluções sobre temas específicos – acções positivas, protecção da

dignidade no local de trabalho, conciliação trabalho-família, participação equilibrada de mulheres e homens na vida pública e na vida privada, etc. Deve registrar-se ainda a existência continuada de Programas comunitários para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens (II – 86-90; III – 91-95; IV – 96-00; V – 01-05). E de outros em múltiplas áreas – Violência, Prostituição, Educação, etc.

Actualmente o documento de referência é o chamado Roteiro para a Igualdade, que inclui como áreas de intervenção prioritária as seguintes:

- Igualdade em matéria de independência económica;
- Conciliação da vida privada e profissional;
- Representação igual na tomada de decisões;
- Erradicação de qualquer forma de violência em razão do sexo;
- Eliminação dos estereótipos de género;
- Promoção da igualdade nas políticas externas e de desenvolvimento.

No seu conjunto, regista-se uma evolução no âmbito comunitário, de uma perspectiva inicial de ênfase na vida económica para um âmbito mais vasto da vida social e política, com aspectos relativos à igualdade na educação, à participação equilibrada na vida política, etc. E também para uma progressiva interacção da vida profissional e familiar, acentuando a necessidade da sua conciliação e da partilha de responsabilidades na vida profissional e familiar.

Resumidamente é este o quadro da evolução a nível europeu e internacional.

Gostaria de terminar realçando uma evolução qualitativa nestas matérias. Assim, regista-se:

- 1 Uma progressão da mera eliminação da discriminação para a igualdade de direitos, depois para a igualdade de oportunidades e agora para a noção global de igualdade de género.
- 2 Uma progressiva clarificação de conceitos, incluindo a diferença entre sexo e género, sendo sexo o que tem a ver com as diferenças biológicas entre homens e mulheres e género o que tem a ver com todas as condicionantes históricas e culturais que determinam os papéis sociais de homens e mulheres. Clarificação também dos conceitos de diferença e desigualdade para homens e mulheres, sendo a diferença natural, aceitável, positiva e enriquecedora e a desigualdade inaceitável e injusta.
- 3 Uma progressiva clarificação de estratégias, que devem incluir simultaneamente 1) acções e programas específicos dirigidos às mulheres e 2) a integração da perspectiva de género em todos os programas e políticas (*gender mainstreaming*), isto é, a avaliação, em termos de impacto sobre cada um dos sexos, desses programas e políticas em todas as suas fases – planeamento, execução e avaliação.

Finalmente, foi-se afirmando a noção, cada vez mais clara, de que, para além de um objectivo de justiça social que a eliminação da discriminação comporta, a igualdade de género é matéria fundamental da responsabilidade de Estado, que tem a ver com a qualidade da democracia e com a promoção e protecção dos direitos humanos.

Efectivamente, é de direitos humanos que se trata, quando se fala de todas estas matérias.

É de direitos humanos que se trata quando há uma feminização da pobreza – são direitos económicos e sociais não cumpridos.

É de direitos humanos que se trata quando as raparigas e os rapazes não têm acesso às mesmas opções ou quando estas são condicionadas por estereótipos de género.

É de direitos humanos que se trata quando se exclui do poder político a parte feminina da humanidade – são direitos civis e políticos não cumpridos.

É de direitos humanos que se trata quando se exerce a violência, seja ela física, psicológica ou sexual, efectuada nos domínios do público ou do privado, da família, da rua ou dos *media* – é o direito à integridade e à dignidade pessoal.

Esta é uma noção hoje muito clara a nível das organizações internacionais, embora nem sempre se tirem todas as suas consequências nas políticas e programas adoptados e prosseguidos.

É esta reflexão que importaria fazer entre nós. Estamos ou não a cumprir as nossas obrigações na área da igualdade de género face aos compromissos internacionais?

É a pergunta que vos deixo.

Promoção da igualdade de género em recursos educativos informatizados: reflexão sobre alguns exemplos

Introdução

- 1. Aplicações educativas informatizadas**
- 2. Jogos Educativos na Web**
- 3. Módulos de *E-learning***
- 4. Dois exemplos de estratégias significativas
de promoção da igualdade de género**

Conclusão



Promoção da igualdade de género em recursos educativos informatizados: reflexão sobre alguns exemplos

Maria João Duarte Silva – Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação

Eduarda Ferreira – Escola Secundária Sebastião da Gama, Setúbal

Introdução

A integração explícita das questões de género na avaliação dos recursos educativos informatizados, nomeadamente das aplicações (*software*) e dos sítios (ou locais) educativos na *Web*, está ainda em fase inicial em Portugal. A inclusão e a utilização de critérios de qualidade relativos às questões de género são, por isso, novas tarefas dos processos de avaliação, exigindo novas competências aos avaliadores/as.

No entanto, em Portugal, tem sido desenvolvido trabalho relevante no âmbito da avaliação da dimensão de género em materiais pedagógicos não informatizados, nomeadamente manuais escolares. Para além dos artigos que abordam esta questão na presente publicação, a pesquisa no Serviço de Documentação *Online* da CIDM, sobre o assunto “Manuais Escolares”, é uma forma de acesso a um conjunto de referências de documentos relevantes.

A investigação internacional sobre as questões de género no mundo das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) tem já um longo caminho percorrido, sendo importante referir, neste contexto, que é fácil encontrar na Internet exemplos de itens de avaliação de recursos educativos informatizados relacionados com as questões de género. É possível encontrar este tipo de itens em listas de avaliação de *software* educativo (Haugen, K., 2001) ou em listas mais específicas, nomeadamente de avaliação da dimensão de género em *software* educativo (Cohoon & Wu, 2006¹) e em materiais de ensino à distância (Bentley & Bentley, 2005).

Referindo-se à integração das questões de género nos processos de avaliação no domínio das TIC, Wood (1997) realça a importância do nível de consciência das questões de género na equipa de avaliação, a importância da existência de mulheres nessas equipas, assim como a importância da inclusão de critérios relativos ao género na documentação de projectos e programas no domínio das TIC.

No contexto do projecto para um Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de *Software* para a Educação e a Formação (SACAUSEF), foram desenvolvidos dois critérios para a integração da dimensão de género na avaliação de recursos educativos informatizados, ou seja, desenvolveram-se dois critérios utilizáveis na avaliação de aplicações educativas informatizadas, mas também na avaliação de sítios *Web*:

- Utilização de uma linguagem explicitamente inclusiva do feminino e do masculino;
- Representação equilibrada do sexo feminino e masculino.

¹ Apresenta uma lista de avaliação com a seguinte referência: Bhargava, A. (2002). Gender Bias in Computer Software Programs: A Checklist for Teachers. *Information Technology in Childhood Education Annual*, pp. 205-218.

A especificação dos vários tópicos que é necessário ter em consideração em cada critério e de indicações facilitadoras da sua aplicação, foi uma das tarefas desenvolvidas no projecto SACAUSEF. Para além da criação destes materiais de apoio à utilização dos itens de avaliação, a apresentação de exemplos concretos de aplicação dos referidos itens na avaliação de recursos educativos informatizados foi considerada importante, na formação das equipas de avaliação.

O presente texto pretende contribuir para a qualidade da avaliação de recursos educativos informatizados, especificamente no que se refere às questões de género, apresentando uma reflexão sobre um conjunto de exemplos de recursos educativos informatizados com características relevantes para as referidas questões. A análise dos exemplos de recursos educativos centra-se nas estratégias positivas utilizadas por cada um desses recursos. Neste artigo, a dimensão de género, como qualquer outra dimensão das TIC em educação, é equacionada de uma forma integrada e situada, considerando nomeadamente os objetivos e características didácticas do produto em análise, bem como os seus contextos de utilização (Silva, 2006).

1. Aplicações educativas informatizadas

Huang *et al.* (1998) referem como exemplos positivos, não só no que se refere às questões de género, como à qualidade didáctica e à usabilidade, alguns dos produtos Broderbund, como o jogo de geografia “Where in the World is Carmen Sandiego” e a ferramenta de criação de apresentações “KidPix”. Considere-se este último exemplo, que continua a ter sucesso educativo (ver Kid Pix® Deluxe 4), hoje como há dez anos. Este programa oferece grande flexibilidade, baseada na usabilidade da sua interface, na diversidade de ferramentas que disponibiliza e na riqueza das suas bibliotecas de imagens e sons. Embora algumas das imagens ainda apresentem estereótipos (sobretudo à maneira dos contos de fadas), a diversidade e modularidade da oferta oferece às crianças liberdade de criação respeitando a diferença de estilos e gostos.

Importa realçar a série da Edmark, com mais de dez anos, que inclui as aplicações “Casa de Matemática da Millie” e “Casa do Tempo e da Geografia da Trudy” a par com “Casa da Ciência do Sammy” e com a colecção “Pense Brincando”². Estas aplicações destinam-se à educação pré-escolar e alternam personagens não humanas femininas e masculinas com papéis de igual relevância, promovendo o protagonismo das raparigas em áreas em que tradicionalmente são consideradas mais fracas que os rapazes, como, por exemplo, a Matemática.

A linguagem verbal utilizada nestes programas é equilibrada no que se refere à visibilidade dos géneros gramaticais feminino e masculino, o que se deve não só à estratégia de integração de personagens femininas e masculinas utilizada por estas aplicações, mas também a um cuidado sistemático com a utilização de uma linguagem inclusiva dos dois géneros tanto na versão em inglês, como na versão em português do Brasil. Mas existem algumas excepções a este cuidado sistemático, refira-se a título de exemplo nas aplicações “Casa de Matemática da Millie” e “Casa do Tempo e da Geografia da Trudy”, o genérico utiliza uma forma não marcada pelo género de nomear as actividades, como “arte e animação” e “desenvolvimento do produto”, sendo tais actividades desempenhadas por mulheres e homens, no entanto, em lugar da esperada “produção executiva”, que aliás é desempenhada por uma mulher, pode ler-se “produtor executivo”.

² Referem-se, aqui, as versões em Português do Brasil, dado não existirem versões em Português de Portugal.

2. Jogos Educativos na Web

O jogo “Ways of Knowing Trail” (2005), do Brookfield Zoo de Chicago, é um exemplo de utilização equilibrada de personagens femininas e masculinas. Apresenta igual número de personagens dos dois géneros (2 raparigas e 2 rapazes, conforme representado na figura 1); o aspecto físico das personagens não é estereotipado de acordo com o género (as raparigas estão vestidas de acordo com as exigências do contexto – selva – e não de acordo com o estereótipo de género); os papéis desempenhados pelas personagens são semelhantes (tanto as raparigas como os rapazes propõem soluções criativas e desempenham papéis de liderança). Também podemos observar uma utilização cuidada e equilibrada dos géneros gramaticais feminino e masculino.

Neste jogo, em que o tema principal é a aventura na selva, a presença de raparigas em pé de igualdade com os rapazes, permite que as crianças e jovens utilizem um ou mais das personagens representadas, como modelos positivos e não estereotipados de acordo com as características de cada género.



Figura 1 – Exemplo de um ecrã do jogo “Ways of Knowing Trail” e retratos das respectivas personagens
<http://www.brookfieldzoo.org/pageegen/wok/index_f4.html>

O sítio Web “Maya e Miguel” tem actividades e jogos para crianças com várias personagens, sendo o número de rapazes e raparigas equilibrado. Como aspecto positivo a realçar temos o facto de apresentarem raparigas e rapazes a praticarem as mesmas actividades e com interesses semelhantes. Por exemplo, é importante que uma rapariga apareça a jogar futebol ao lado do rapaz, mas também igualmente importante é a desconstrução do estereótipo de género realizada ao não colocar uma rapariga com aparência andrógina a jogar futebol.

Outro aspecto positivo do sítio Web “Maya e Miguel” é o facto de disponibilizar no painel de entrada várias personagens, femininas e masculinas, que as crianças podem escolher como protagonistas para as actividades propostas (ver figura 2). Este sítio Web permite a identificação de um conjunto diversificado de raparigas com diferentes personagens que, através dos seus interesses e comportamentos, contribuem para a desconstrução do estereótipo de género.

A androginia pode, à partida, parecer uma boa opção para a promoção da igualdade de género na representação dos personagens. No entanto, Huang *et al.* (1998) citam Bradshaw, Clegg, & Trayhurn (1995)³ para referir que as figuras andróginas são maioritariamente percebidas pelas crianças como

³ Bradshaw, Jackie, Clegg, Sue & Trayhurn, Deborah. “An investigation into gender bias in educational software used in English Primary Schools.” *Gender & Education*. June 1995.

sendo masculinas, uma vez que o meio informático tem sido tradicionalmente associado ao género masculino. Ao retirar o género da personagem, ela assume o que culturalmente está associado a esse contexto. Uma estratégia mais positiva é, sem dúvida, a existência de diversidade de representações, que pode incluir a androginia, que torne possível à criança ou jovem escolher qual o personagem que quer utilizar durante o programa, ou simplesmente apresente um leque alargado de opções relativamente ao aspecto físico e características secundárias (como vestuário, postura física e outros apetrechos anexos).

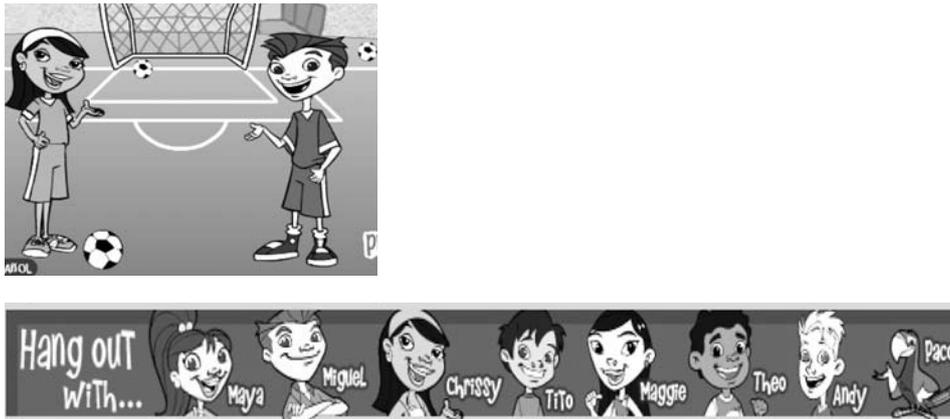


Figura 2 – Exemplo de ecrã de um jogo do sítio “Maya e Miguel” e personagens disponíveis
<<http://pbskids.org/mayaandmiguel/english/games/sports/soccer/flash.html>>

3. Módulos de E-learning

“E-learning for Kids” é um portal de e-learning para crianças, que tem cursos disponíveis com acesso gratuito. Os cursos são produzidos por equipas diversificadas e, por isso, são apresentados vários estilos e formatos. No entanto, em todos os cursos existe uma representação equilibrada dos dois géneros e, muitas vezes, em papéis não estereotipados (ver figura 3).

Realça-se, como sendo os que melhor evidenciam estratégias positivas de promoção da igualdade de género, os módulos “Depressão” e “Emoções”, ambos da categoria “Sentimentos e preocupações” da secção “Saúde e Vida”. Nestes módulos aparecem sempre duas personagens, uma feminina e outra masculina, a ilustrar os vários tipos de emoções. Por exemplo, aparece um rapaz deprimido assim como uma rapariga, e os dois com estratégias semelhantes para lidar com a situação. As preocupações e dificuldades sentidas pelas duas personagens são abordadas de forma equilibrada, rompendo com o estereótipo da rapariga mais frágil emocionalmente e do rapaz que é corajoso e audaz. Num outro exemplo, para ilustrar a auto-estima apresentam uma rapariga e quando se fala do medo aparecem, lado a lado, rapariga e rapaz.

Esta abordagem facilita às crianças e aos jovens a identificação com os seus problemas reais, podendo contribuir de forma significativa para a promoção da igualdade de género.

Importa, ainda, referir alguns exemplos relativos a outros módulos, nomeadamente:

- Nos módulos “Ciências”, a personagem que orienta é uma rapariga;
- No módulo “Comunicação” é utilizada uma imagem feminina para representar a assertividade;
- No módulo sobre “Comer saudável” aparece uma família na cozinha e é a figura masculina que prepara a refeição.

No entanto ainda surgem em muitos módulos situações menos positivas, como por exemplo:

- quando se fala de preocupações de peso aparece uma mulher em cima da balança a falar com um médico homem;
- nos desportos aparece uma rapariga a correr e em cima da balança preocupada com o peso, e um rapaz a fazer musculação e a jogar futebol.

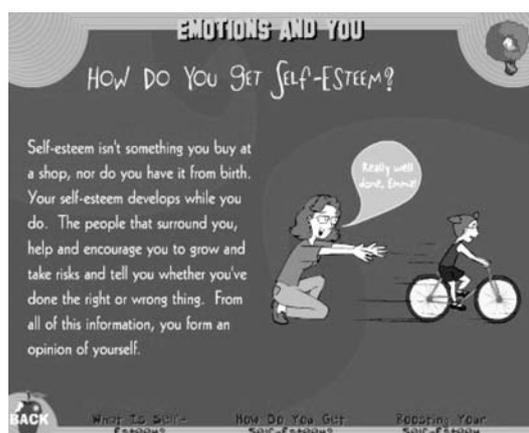
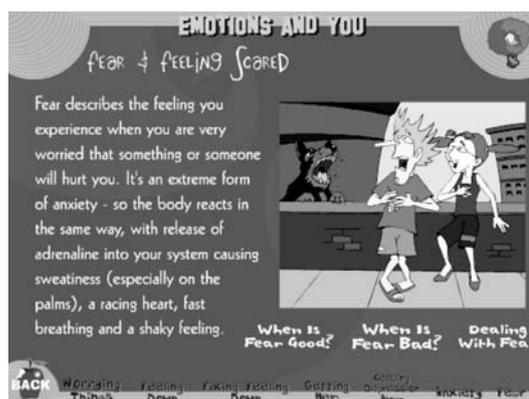
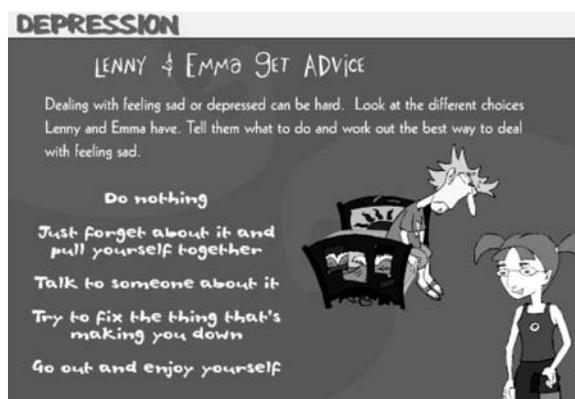


Figura 3 – Exemplos de ecrãs dos módulos “Depressão”, “Emoções” e “Comunicação” do portal “E-learning for Kids”
 <http://www.e-learningforkids.org/Courses/Liquid_Animation/Feelings_and_Worries/Depression/depression.html>;
 <http://www.e-learningforkids.org/Courses/Liquid_Animation/Feelings_and_Worries/Emotions/emotions_object.html>;
 <http://www.e-learningforkids.org/Courses/Liquid_Animation/Feelings_and_Worries/Communication/communication_object.html>.

4. Dois exemplos de estratégias significativas de promoção da igualdade de género

Para além dos exemplos atrás referidos, é importante destacar duas estratégias específicas de promoção da igualdade de género, utilizadas em dois sítios produzidos em Portugal. O primeiro exemplo a destacar encontra-se no Portal da Juventude, da responsabilidade da Secretaria de Estado da Juventude e do Desporto. Na secção que fala de “Riscos e riscos”, na área de “Prevenção de riscos” do tema “Saúde e sexualidade juvenil”, existe um bom exemplo de como utilizar de forma equilibrada o género gramatical feminino e masculino, na linguagem verbal. São utilizadas as formas feminina e masculina de forma alternada, não conotando o discurso só com um dos géneros:

“E pronto!! Estás apaixonado!! Foste apanhada nas garras do amor!! Então entras numa montanha russa... será que ela gosta de mim? O que quis ele dizer com aquilo? Como posso conquistá-lo? Como posso atraí-la? Se lhe digo corro o risco de ele me dizer que não, se lhe conto arrisco-me a ser gozado pelas amigas dela?”

<<http://juventude.gov.pt/Portal/OutrosTemas/SaudeSexualidadeJuvenil/SexualidadePrevencao/Riscos+e+riscos.htm>>

O segundo exemplo é um pequeno sítio Web, “MiniPaparoka.com”, que apresenta, numa área tradicionalmente feminina, um tratamento equilibrado das questões de género. São utilizadas duas personagens, um rapaz e uma rapariga (ver figura 4), com presença e protagonismo semelhante. No entanto, não é um recurso educativo que se avalie globalmente como positivo, nomeadamente porque apresenta relevantes aspectos negativos, como a não referência da autoria de alguns dos recursos que disponibiliza, assim como incorrecções na linguagem utilizada.



Figura 4 – Personagens do sítio “MiniPaparoka.com”
<<http://mini.paparoka.com/index.html>>

Conclusão

Este artigo apresentou uma reflexão sobre um conjunto de exemplos de recursos educativos informatizados, seleccionados por apresentarem características relevantes no que se refere à dimensão de género. Pretendeu-se, também desta forma, ilustrar os tópicos que é necessário considerar na utilização dos critérios de avaliação relacionados com as questões de género.

É importante realçar que só a utilização integrada de várias estratégias de promoção da igualdade de género no *software* educativo, desde a concepção, passando pelo desenvolvimento até à comercialização, utilização e apropriação dos produtos pelas crianças e jovens, poderá efectivamente contribuir para a qualidade da dimensão de género nos recursos educativos informatizados.

Durante a pesquisa dos exemplos de recursos educativos informatizados analisados neste documento, tornou-se claro que ainda é difícil encontrar exemplos de aplicações educativas, jogos ou sítios educativos na Web, que evidenciem, de forma sistemática, um conjunto alargado e consistente das referidas características positivas no que se refere à dimensão de género. Esta dificuldade constitui um indicador da necessidade de investimento, por parte dos responsáveis por estes produtos, na promoção da igualdade de género.

Referências Bibliográficas

Bentley, Maree & Bentley, Karen (2005). *Producing Gender-Sensitive Materials for Open and Distance Learning*. Consultado em Dezembro, 2006, em <http://www.col.org/colweb/webdav/site/myjahiasite/shared/docs/KS2005_Gender.pdf> Knowledge Series, Commonwealth of Learning.

Cohoon, J. McGrath & Wu, Zhen (2006). *Selecting K-12 Educational Software*. Consultado em Dezembro, 2006, em <http://www.ncwit.org/pdf/Selecting_K-12_Ed_Software.pdf>, National Center for Women & Information Technology.

Haugen, K. (2001). *Evaluating Software for Young Learners*. Kids Can! Eugene, OR. <<http://www.ataccess.org/resources/atk12/selectsoftheccklist.pdf>>.

Huang, A., Ring, Ashley, Toich, Shelley, & Torres, Teresa (1998). *Beyond Equal Access, Special Issue: The Effect of Computers on the Gender Gap in Education*, GREAT, a publication on Gender Relations in Educational Applications of Technology, Volume 1, issue 1, 16 March, 1998. Consultado em Dezembro, 2006, em <<http://cse.stanford.edu/class/cs201/Projects/gender-gap-in-education/index.htm>>.

Silva, Maria João (2006). A Igualdade, a Não Discriminação e a Percepção da Dimensão de Género: Problemas e Perspectivas no Domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação. In *Avaliação de Locais Virtuais de Conteúdo Educativo*. Cadernos SACAUSEF (Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação) n.º 2. Lisboa: CRIE, Ministério da Educação.

Wood, Peregrine (1997). *Building Gender Considerations Into ICT Evaluation*. Association for Progressive Communications, Women's Networking Support Program. Consultado em Dezembro, 2006, em <<http://www.apcwomen.org/resources/research/build-gender.html>>.

Recursos educativos informatizados analisados neste texto:

Casa da Matemática da Millie (1995). Edmark, Corp. Riverdeep Interactive Learning Company.

Casa do Tempo e da Geografia da Trudy (1995). Edmark, Corp. Riverdeep Interactive Learning Company.

Casa da Ciência do Sammy (1995). Edmark, Corp. Riverdeep Interactive Learning Company.

Pense Brincando 1 (1995). Edmark, Corp. Riverdeep Interactive Learning Company.

E-learning for Kids (2004). Consultado em Dezembro, 2006, em <<http://www.e-learningforkids.org/>>.

Kid Pix® Deluxe 4™ (2005) Riverdeep Interactive Learning Limited, Broderbund.

Maya & Miguel (2005). Consultado em Dezembro, 2006, em <<http://pbskids.org/mayaandmiguel/flash.html>>.

Mini.Paparoka.com (2005). Consultado em Dezembro, 2006, em <<http://mini.paparoka.com/index.html>>.

Portal da Juventude. Consultado em Dezembro, 2006, em <<http://juventude.gov.pt>>.

Ways of Knowing Trail (2005). Consultado em Dezembro, 2006, em <http://www.brookfieldzoo.org/pagegen/wok/index_f4.html>.





Representações de Género num *Software* destinado ao Pré-Escolar

Vera Moreno – RPJOMH

Sabendo da importância dos anos pré-escolares na sedimentação de valores e atitudes, revela-se indispensável que a análise e avaliação de *softwares* para estas idades inclua critérios relativos às questões da igualdade entre mulheres e homens.

Procedemos à análise de um *software* de educação para a Saúde para crianças em idade pré-escolar e destacamos as seguintes características que parecem particularmente relevantes no que toca à representação do sexo feminino e masculino, tanto ao nível da linguagem como ao nível da imagem e som:

■ Promoção da igualdade de género

Não existe promoção da igualdade de género. Pelo contrário, o *software* apresenta os sexos e a relação entre eles de forma estereotipada. Por exemplo são-nos apresentadas diversas músicas, cujas letras conferem características tradicionalmente masculinas aos homens/rapazes e características tradicionalmente femininas às mulheres/raparigas; a apresentação visual das personagens femininas é mais cuidada que a das masculinas; as vozes femininas são mais “delicadas” e as masculinas mais “grosseiras”.

■ Linguagem e Formas de tratamento

Verifica-se um desequilíbrio nas formas de tratamento para as pessoas de ambos os sexos. Há uma invisibilidade do feminino no tratamento dos/as utilizadores/as, verificando-se o uso do masculino como universal. Também, temos o tratamento da mulher (com maior frequência que o do homem) pelo seu laço familiar (“a namorada”) e/ou pelas suas características afectivas (“a chata”, “a vaidosa”).

■ Características pessoais/Comportamentos

Não apresenta personagens com características/comportamentos diversificados e que ultrapassem as tradicionalmente associadas ao respectivo sexo.

Temos a associação do homem à racionalidade, com a imagem de tutor e mestre e a apresentação de rapazes numa relação de auxílio para com as raparigas. Há também uma presença clara da valorização dos atributos físicos nas raparigas e a associação destas às emoções (alguns exemplos: dondocas, bonitas, apaixonadas, vaidosas, só se interessam por dinheiro). Existe uma personagem do sexo feminino, inanimada, que está à mercê das do sexo masculino, repetindo desta forma a tradicional associação das mulheres à passividade e dos homens à figura de agressor.

■ Actividades/Profissões ou Papéis/Funções sociais

Ambos os sexos aparecem a desempenhar actividades profissionais. No entanto, aos homens estão reservadas profissões com valor social superior (ex.: médico) e é-lhes dado um maior destaque. As mulheres aparecem a desempenhar profissões tradicionalmente femininas (ex.: enfermeira, educadora de infância), com características de “cuidadoras” e estabelecendo relações com base nos afectos. A referência à função na esfera familiar

para as mulheres é mais frequente, sendo a referência à função na esfera pública com maior realce para o sexo masculino.

■ Como surgem as mulheres e os homens enquanto indivíduos e elementos sociais?

De uma forma geral, o *software* em causa apresenta uma divisão estereotipada do que é ser mulher e do que é ser homem. A personagem central é do sexo masculino, a qual estabelece relações estereotipadas, quer com os seus pares, quer com os/as seus/as cuidadores/as e educadores/as. À mulher estão associadas as emoções, a necessidade relacional, a passividade e as actividades de cuidadora e com menor prestígio social. Os homens surgem como “detentores do conhecimento”, com traços de dinamismo e desempenham as actividades mais prestigiadas.



A perspectiva do Género no *software* de iniciação à leitura

Madalena Melo – Universidade de Évora

A promoção da igualdade de género, em educação e noutros domínios da vida das sociedades, constitui uma necessidade de construção da cidadania e, conseqüentemente, da democracia. Esta necessidade é evidenciada em numerosas orientações internacionais que dão particular relevo ao desenvolvimento de planos (nacionais e internacionais) que promovam, de forma activa e intencionalizada, essa igualdade (Alvarez, 2005).

O contexto educativo afigura-se como um local privilegiado para a aprendizagem dos estereótipos de género. Com efeito, a escola e os seus “utensílios” (livros, manuais,...) têm sido veículos fundamentais para a reprodução desses estereótipos, mesmo que de forma mais ou menos subtil ou camuflada, como é evidenciado pelos estudos dos manuais escolares (Houel, 1999; Pinto, 1999). Esses estudos mostram, como é referido por Alvarez (2005, p. 17), que os instrumentos escolares têm um “*peso particular na veiculação de modelos de pessoa, homem e mulher, e do grau de desejabilidade que estes encerram, de acordo com o valor simbólico que lhes está intrinsecamente associado*”.

A implementação das tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente a comunicação electrónica, coloca novos desafios ao estudo, não apenas da forma como crianças e jovens comunicam (e que linguagem utilizam), mas também de como veiculam os estereótipos de género (Swann, 2003). Neste contexto, os materiais multimédia assumem uma relevância particular para a análise da utilização da linguagem e imagens associadas ao género e da representação de feminino e masculino.

Anunciados muitas vezes como “auxiliares” ou “complemento” das aprendizagens formais veiculadas pela escola, e apresentando os conteúdos curriculares de forma lúdica, os programas de *software* educativo aparecem como um instrumento que exerce uma forte atracção sobre as crianças em idade escolar, consolidando-se como ferramentas preciosas para a transmissão de um vasto conjunto de valores e normas sociais, entre as quais avultam, como é óbvio, as relacionadas com os estereótipos de género.

Os programas de *software* educativo relacionados com a aprendizagem da leitura e escrita desempenham, a este nível, um importante papel, já que representam muitas vezes o primeiro contacto formal das crianças com a palavra escrita e as suas diferentes conotações. Nestas actividades iniciais de aprendizagem da leitura e escrita, as palavras e frases e sua associação a imagens consubstanciam-se como fortes elementos de modelação das representações de masculino e feminino e do valor simbólico dos papéis associados ao género.

E se a linguagem nunca é neutra, o seu valor simbólico adquire um peso particular quando surge associada às primeiras aprendizagens de leitura e escrita, podendo moldar de forma decisiva as representações e interpretações que a criança faz do seu meio envolvente.

É neste contexto que se torna premente a análise e avaliação do *software* educativo relacionado com a aprendizagem da leitura e escrita, mormente na dimensão da promoção da igualdade de género.

Foram analisados dois CD-ROM (seleccionados aleatoriamente) vocacionados para a promoção da leitura e escrita, dirigidos a um público-alvo situado entre os 7 e 10 anos de idade ou crianças e jovens com necessidades específicas de educação. Em ambos os CD analisados, as diferentes actividades são apresentadas sob a forma de jogos/exercícios relacionados com a escrita de palavras: completar palavras com letras, completar frases, ordenar frases, etc.

Considerando a dimensão “Género”, para a análise destes dois programas foi utilizada a **Grelha de Avaliação de Software Educativo** (2005)¹, com as adaptações introduzidas no **Guia do/a Avaliador/a** (2006)². Foram considerados os domínios **Linguístico** (“Utilização de uma linguagem explicitamente inclusiva do feminino e do masculino”) e **Valores e Atitudes** (“Representação equilibrada do sexo feminino e masculino”). Foram ainda tidas em conta as indicações para análise propostas em ambos os documentos.

Passa-se agora à apresentação sumária de cada um dos programas e à sua análise em termos da promoção da igualdade de género.

CD-ROM 1

a) Breve Apresentação

O CD 1 (editado em 2000), refere-se a um *software* que, de acordo com o seu manual, segue as linhas programáticas do programa do 1.º ano de escolaridade, tendo sido elaborado para que “de forma lúdica a aprendizagem se realize desafiando a natural curiosidade infantil”. O programa está estruturado em dois níveis de dificuldade, que se aplicam a cada um dos “Centros de Actividade” existentes: Máquina das Letras, Máquina das Sílabas, Máquina das Palavras, Máquina das Frases e Grande Livro de Histórias.

As personagens centrais da história são um burro (Eduardo) e um robot (Valentim), representado sob a forma de uma criança do sexo masculino, que se desloca de carrinho pelos vários Centros de Actividade, à medida que vai resolvendo os exercícios. A realização, com sucesso, dos exercícios propostos nas diferentes “máquinas”, possibilita a obtenção de envelopes com vinhetas, que dão acesso ao “Grande Livro das Histórias”. Aqui, aparece uma pequena história (tradicional) em banda desenhada, tendo o/a jogador/a que ordenar as vinhetas obtidas nas “máquinas” anteriores. Após completar todas as actividades, pode-se aceder a um jogo final de animação, que consiste em percorrer uma pista de corridas automóveis, tentando “agarrar” as letras que faltam às palavras apresentadas.

Em todas as actividades propostas neste programa, as letras, palavras e frases são acompanhadas da apresentação de imagens ilustrativas.

b) Análise e Avaliação

Tratando-se de um programa destinado à aprendizagem da escrita, muitas das palavras e imagens apresentadas referem-se a substantivos “neutros”, designativos de animais, utensílios, alimentos, elementos da Natureza, etc. As personagens centrais do jogo são do sexo masculino (o robot Valentim e o burro Eduardo³), bem como a generalidade das palavras/imagens, igual-

¹ Cf. *Cadernos SACAUSEF*, n.º 1 (Utilização e Avaliação de Software Educativo).

² Cf. *Guia do/a Avaliador/a*. Documento de Trabalho. SACAUSEF, Junho de 2006.

³ Refira-se, a propósito, que o Eduardo é apresentado como o burro mais esperto do Universo.

mente apresentadas no masculino. É, por exemplo, o caso das palavras representativas de animais (“o gato”, “o leão”), não aparecendo nunca o seu feminino. De uma forma geral, as frases repetem este padrão (“O cãozinho do André é engraçado”). A frase “A Ana está sentada à sombra da árvore” aparece como excepção (a imagem que acompanha a frase representa uma menina, de calças, sentada à sombra de uma árvore). Este programa mostra-nos, assim, um universo quase exclusivamente masculino, com uma marcada ausência do género feminino.

Quanto a profissões e ocupações, a única profissão que aparece é representada por uma pessoa do sexo masculino (acompanhada da frase “O padeiro faz muitos pães”), não existindo nenhuma profissão exercida por alguém do sexo feminino. A única vez em que aparece uma figura de mulher adulta é acompanhada por uma frase que remete para as funções domésticas e para o exercício da função maternal: “A mãe das crianças comprou laranjas”. A imagem ilustrativa acompanha este padrão, apresentando uma mulher (a mãe) acompanhada por uma menina e por um menino; a criança do sexo feminino, mais pequena que o rapaz, aparece agarrada às saias da mãe, enquanto que a criança do sexo masculino surge caminhando (“solta” e livre) ao lado da mãe. As profissões e ocupações, embora raramente apresentadas, aparecem, pois, de uma forma estereotipada.

As brincadeiras das crianças são apresentadas em duas imagens. A primeira imagem mostra três crianças a saltar à corda. Num primeiro momento, esta imagem é acompanhada da frase “Os meninos saltam à corda”, indiciando, portanto, uma tentativa de mostrar actividades desempenhadas por ambos os sexos e representação mais equilibrada do feminino e do masculino. Mas num momento seguinte esta mesma imagem é acompanhada da frase “As meninas saltam à corda”, o que, para além de contrariar a mensagem anterior, parece vir a reforçar uma representação estereotipada das actividades lúdicas das crianças – saltar à corda como uma brincadeira tradicionalmente feminina. A segunda imagem relacionada com actividades lúdicas infantis é acompanhada da frase “Os meninos brincam” e apresenta dois rapazes a jogar berlinde, na rua. Mais uma vez, frase e imagem reforçam os estereótipos de género relacionados com brincadeiras infantis, mostrando actividades diferenciadas para meninos e meninas. As brincadeiras das crianças, embora de uma forma ligeiramente mais mitigada do que as profissões e actividades, repetem um modelo semelhante.

Como foi já referido anteriormente, após completar todas as actividades é possível aceder a um jogo final de animação – conduzindo um automóvel de corrida, a personagem principal do programa procura “agarrar” as letras que faltam às palavras apresentadas. Mais uma vez, este jogo mostra-nos um universo exclusivamente masculino, com a presença única do robot Valentim, numa actividade (corrida de automóveis) carregada de um simbolismo de masculinidade (Martinho, 2004).

Uma análise global deste programa permite constatar que ele nos retrata um universo exclusivamente masculino, que prima, não apenas pela quase ausência de figuras femininas, mas também pela apresentação estereotipada de personagens e situações. Para além de não evidenciar preocupação com uma *“intencionalidade na promoção da igualdade de género no conteúdo e/ou forma”* ou tentativa de *“ultrapassar estereótipos, nomeadamente as características, actividades, funções e profissões tradicionalmente associadas a cada sexo”*⁴, este programa parece antes procurar promover uma imagem estereotipada das funções de género. Assim, a avaliação deste *software* na dimensão de género seria claramente negativa.

⁴ Cf. Grelha de Avaliação de Software Educativo e Guia do/a Avaliador/a.

CD-ROM 2

a) Breve Apresentação

O CD 2 (datado de 2003) consiste num programa composto por 21 actividades, que, de acordo com o seu manual, foram “desenvolvidas para a linguagem e literacia” e “desenhadas para o reconhecimento de letras e palavras”. O programa está organizado em torno de três grupos de actividades (“Letras”, “Construir Palavras” e “Palavras Completas”). O programa tem ainda um Editor, que permite adicionar novas palavras e imagens às previamente existentes.

Tratando-se de um programa de reconhecimento de letras e palavras, é composto por diferentes actividades que procuram proporcionar essa tarefa, quer associando letras/palavras a imagens, quer construindo palavras a partir de conjuntos de letras ou sílabas apresentadas. O som das letras e palavras pode ser ouvido através da voz de um narrador.

Em todas as actividades propostas, a apresentação de imagens joga um papel fundamental, na medida em que se verifica sempre a apresentação de uma imagem facilitadora do reconhecimento da letra/palavra ou da construção das palavras.

b) Análise e Avaliação

As palavras e imagens apresentadas referem-se genericamente a objectos de uso quotidiano (bola, sala, mesa, mala, etc.), a animais (mocho, foca, leão,...) ou a alimentos (ananás, biscoito, bolo).

Parece existir uma preocupação em não apresentar figuras ou situações ligadas a vivências humanas, com o recurso a palavras e imagens “neutras” em termos de género.

Numa perspectiva de género, poder-se-á dizer que este programa prima pela ausência quase absoluta de figuras humanas, femininas ou masculinas.

De uma forma geral, não se poderá dizer que este programa apresente visões estereotipadas de género ou uma linguagem não inclusiva. Mas também não se poderá afirmar que este programa promove a igualdade entre homens e mulheres. Utilizando a Grelha de Avaliação, a categoria “Não se aplica” seria, talvez, a mais adequada para a totalidade dos itens.

Mas, numa outra perspectiva, não será um pouco pobre um programa assim caracterizado? Que promoção da igualdade de género pode ser proporcionada por um programa em que o Humano prima pela ausência? Que visão do mundo é transmitida às crianças?

A análise destes dois programas parece indicar que estamos ainda longe de uma verdadeira intencionalização da promoção da igualdade de género. Tratando-se da análise de apenas dois programas de aprendizagem de leitura e escrita, não se poderá, obviamente, fazer quaisquer inferências sobre a situação deste tipo de *software* educativo. No entanto, parece evidente que se torna premente a necessidade de uma avaliação cuidada deste tipo de materiais, de forma a possibilitar que a adopção de uma verdadeira política de promoção da igualdade entre homens e mulheres, consagrada neste Ano Europeu de Igualdade para Tod@s, possa também passar pelos materiais pedagógicos.

Referências Bibliográficas

Alvarez, T., (2005). A Dimensão da Igualdade de Género no Projecto SACAUSEF. *Cadernos SACAUSEF*, 1 – Utilização e Avaliação de Software Educativo (pp. 16-19).

Houel, A. (1999). Contextes Scolaires et Problématique de Genre: Les Enjeux de la Mixité. In CIDM (Org.), *Coeducação: do Princípio ao Desenvolvimento de uma Prática. Actas do Seminário Internacional* (pp. 75-82). Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

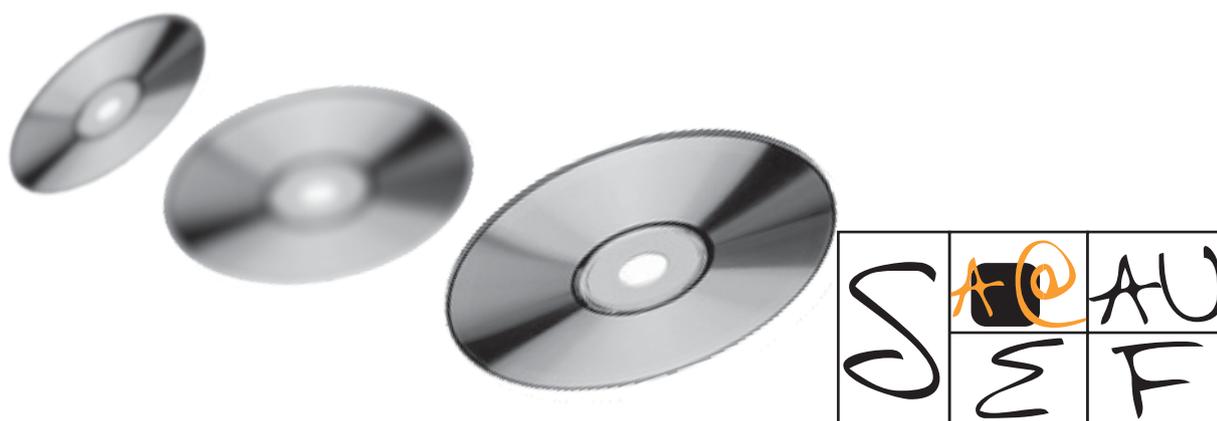
Martinho, T. (2004). Viver jovem, morrer depressa: masculinidade e condução de risco. In L. Amâncio (Org.), *Aprender a Ser Homem. Construindo masculinidades* (pp. 75-90). Lisboa: Livros Horizonte.

Pinto, T. (1999). A avaliação de manuais numa perspectiva de género. In Castro, R. V. et al. (Org.), *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 387-398). Braga: Universidade do Minho.

SACAUSEF (2005). Grelha de Avaliação. *Cadernos SACAUSEF*, 1 – Utilização e Avaliação de Software Educativo.

SACAUSEF (2006). *Guia do/a Avaliador/a*. Documento de Trabalho. SACAUSEF.

Swann, J. (2003). Schooled Language: Language and Gender in Educational Settings. In J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds.), *The Handbook of Language and Gender* (pp. 624-644). Oxford: Blackwell Pub.





Ler a linguagem: breves notas sobre desproporções e dissemelhanças, pseudo-genéricos e a igualdade entre os sexos

Graça Abranches – CES – Universidade de Coimbra

1.

“Marido e mulher ambos são bons homens”, enfim, posto que muitas desproporções ou dissemelhanças se cometem na nossa língua...

Fernão de Oliveira, *Gramática da linguagem portuguesa*, 1536 (Cap. XLIX)

Como notou o nosso primeiro gramático, o uso do masculino genérico pode gerar o cometimento de muitas desproporções ou dissemelhanças. No sistema gramatical de género, a oposição semântica de base entre masculino e feminino parece simétrica quando se refere aos humanos: masculino significa macho (sexo masculino), feminino significa fêmea (sexo feminino). Mas a este valor do masculino significando “sexo”, junta-se um outro, dito “genérico”, que permite, por extensão, que o género masculino possa referir, se possa aplicar, às fêmeas humanas (o *Homem*, o *aluno*, os *professores...*). Esta estruturação do sistema de género, em que o masculino tem uma dupla função de referência – específica e genérica – e o feminino apenas uma função específica (a *Mulher*, a *aluna*, as *professoras...*), conduz a que a noção de “sexo” tenha, para as noções de “homem” e de “mulher”, efeitos assimétricos sobre a noção de “humanidade”. Da dupla função dos termos que se referem aos homens, resulta que *homem* surja como *medida do humano*, como *norma* ou *ponto de referência*. Subsumidas na referência linguística aos homens, as mulheres tornam-se praticamente *invisíveis* na linguagem; e, quando visíveis, continuam marcadas por uma assimetria que as encerra numa especificidade natural (o sexo) – numa “humanidade” de um outro tipo. Quando considerado a um nível sócio-cognitivo, este sistema de género **é o modelo**, inscrito na língua, de uma categorização que, com base em critérios biológicos, excluiu as fêmeas humanas da humanidade, do humano geral (Michard 1991, 147-58; 2000, 11).

O requisito de “utilização de uma linguagem *explicitamente* inclusiva do feminino e do masculino” nos materiais pedagógicos é assim claramente violado pelo abuso de pseudo-genéricos – os masculinos genéricos, suma expressão do falso-neutro (como lhe chamou Maria Isabel Barreno, 1985). Mas o problema do uso recorrente dos pseudo-genéricos não é apenas um problema de “ocultação”, de invisibilidade das mulheres que esses masculinos, por extensão, pretensamente também referem; é que a sobreposição do valor genérico e específico do masculino acarreta a *noção de que o masculino específico é genérico*. A sistemática referência pseudo-genérica a o *aluno*, o *escritor*, os *cientistas*, os *filósofos*, os *trabalhadores*, os *gregos*, etc. é, com enorme frequência, traduzida em imagens ou em nomeações de seres masculinos específicos. O masculino específico vai sendo assim sentido, percebido, como se fosse “neutro”, potencialmente “representativo” de coletivos de alunos e alunas, escritoras e escritores, homens e mulheres de ciência, filósofos e filósofas, trabalhadores e trabalhadoras, gregos e gregas...; uma figura feminina, por seu lado, estaria, tal como o feminino gramatical, amarrada ao seu sexo, podendo apenas representar/referir um conjunto de fêmeas humanas. O sentido do feminino não permite, nesta estruturação do sistema de género, o acesso ao “humano geral”. Em razão desta assimetria fundamental da estrutura cognitiva e semântica do género gramatical, o uso de pseudo-genéricos é, assim, bastante mais grave do que uma simples sub-representação linguística das mulheres. Um uso tão generalizado, e tão automatizado, que constitui sem dúvida um dos mais fortes e persistentes mecanismos de discriminação

simbólica e ideológica das mulheres – em face dos homens, seres humanos *absolutos*, elas não passam de seres humanos *relativos*, no duplo sentido de humanos *dependentes* e de humanos *de um outro tipo* (Michard, 1999, 63).

2.

Para verificação da aplicação à linguagem dos requisitos “ausência de preconceitos ou estereótipos” e “representação equilibrada do sexo feminino e masculino”, os parâmetros de análise são, em termos gerais, coincidentes com os propostos noutros lugares para a leitura de imagens e ilustrações.

Um bom ponto de partida pode ser a pergunta pelos mundos que o texto constrói, pelas “histórias” que conta, pelas personagens que as habitam, o que são, como são e o que fazem. O acesso à “grande narrativa”, que raramente nos surge directamente, pode processar-se pela leitura e decifração das pequenas “histórias exemplares”, tantas vezes escondidas nas frases-exemplo da Gramática ou nos silogismos da Lógica, nos problemas de Aritmética, nos exemplos de uso dos dicionários e livros de texto, nos quadros históricos, nos casos ilustrativos, ou nas invectivas directas a leitoras e leitores. Estes exemplos soltos, descontínuos, aparentemente casuais, embora disso nos não apercebamos logo, contam “histórias”, criam “personagens”, constroem cenários que, pela sua própria banalidade, vão sendo “automaticamente” articulados entre si, inscrevendo-se num universo muito mais coeso do que poderíamos imaginar.

O guião de análise que a seguir se propõe, contempla, num primeiro momento, a identificação e contagem das referências explícitas e das formas de tratamento e designação de personagens masculinas e femininas (incluindo explicitamente os pseudo-genéricos); na segunda parte, a identificação dos papéis temáticos por elas desempenhados e das escolhas lexicais que lhes estão associadas, ou seja, dos tipos de estados, actividades e atributos que nas frases lhes são predicados; finalmente a caracterização dos contextos sociais em que se movem e dos espaços físicos que habitam. Em todas estas secções são visíveis correlações com os parâmetros geralmente propostos para análise de imagens. Trata-se de uma grelha já relativamente fina, cuja aplicação sistemática a um texto extenso seria demasiado morosa no contexto a que aqui se destina. Mas a tentativa da sua aplicação a um ou dois segmentos de texto, ou a uma unidade didáctica pode constituir um bom exercício de leitura e desfamiliarização, um guia do nosso olhar para as perguntas que nos permitem desconstruir e confrontar as formas de representação textual dos sexos nos materiais em análise e descobrir para que mundos nos transportam e que humanos os habitam.

Referências Bibliográficas

ABRANCHES, Graça & CARVALHO, Eduarda (1999), *Linguagem, Poder, Educação: O Sexo dos B-A-BAs*, Lisboa, CIDM, Cadernos Coeducação.

BARRENO, Maria Isabel (1985), *O Falso Neutro*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

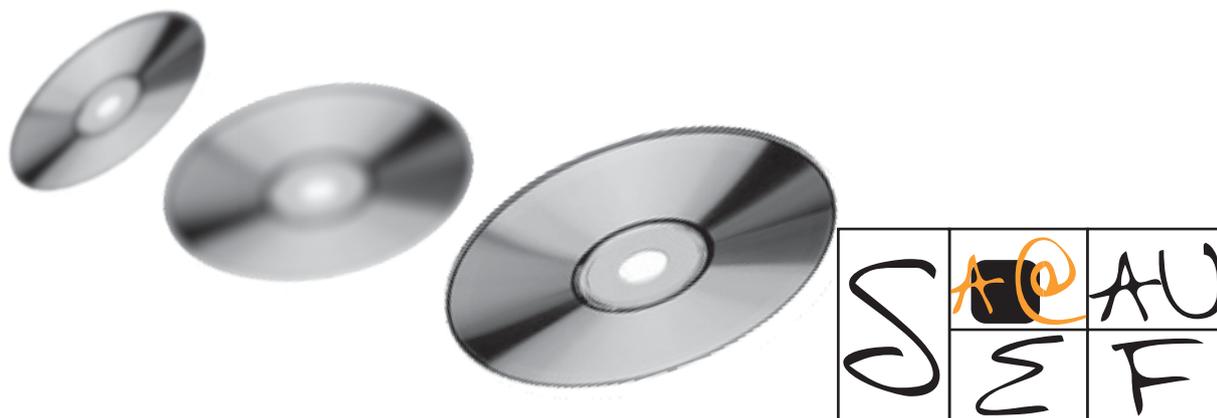
FERNÁNDEZ, M.ª Angeles Calero (1999), *Sexismo linguístico: Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*, Madrid, Narcea.

ILHARCO, Maria Dulce Urbano de Nogueira (2005), *Por entre espelhos côncavos e convexos: As representações das mulheres nos exemplos do Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.

MACAULAY, Monica & BRICE, Colleen (1997), "Don't touch my projectile: Gender bias and stereotyping in syntactic examples", *LANGUAGE, Journal of the Linguistic Society of America*, vol. 73, 4: pp. 798-825.

MICHARD, Claire (1991) "Approche matérialiste de la sémantique du genre en français contemporain", in Marie Claude Hurtig et al. (orgs.), *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*, Paris, CNRS, pp. 147-158.

MICHARD, Claire (2000), "Sexe et humanité en français contemporain – La production sémantique dominante", *L'HOMME: Revue française d'anthropologie*, 153. 2000 (Observer Nommer Classifier).



Visibilidade, simetria e estereotipia nas representações textuais dos dois sexos

Guião de análise

número de referências explícitas						
	feminino		masculino específico		colectivos mistos (genéricos verdadeiros – nomes sobrecomuns [as pessoas...], colectivos, etc.)	masculino genérico
	ind.	colectivo	ind.	colectivo		
crianças						
jovens						
peessoas adultas						
animais						

formas de tratamento ou designação			
		F	M
nome próprio			
apelido/nome completo			
títulos académicos ou de função (Dr.º, Eng.º, Sr. professor...)			
formas de intimidade, diminutivos			
termos relacionais (marido, esposa, avó, filho, amiga...)			
pronomes			

distribuição das referências a participantes masculinos e femininos por papéis temáticos			
		F	M
agente (realiza deliberadamente a acção)	o que faz?		
paciente/tema (sofre a acção ou é afectado/afectada pela acção [A Maria caiu])	que acção sofre?		
sujeito de experiência (sensorial, emocional ou cognitiva)	experimenta emoções activamente (sujeito de amar, preferir, gostar [de]...) experimenta emoções reactivamente (objecto de aborrecer, agradecer...) experimenta actividade intelectual ou perceptiva (ver, considerar, pensar...)		
receptor/a ou beneficiário/beneficiária	o que recebe? – presentes – prémios – linguagem (oral/escrita) – dinheiro ganho – dinheiro oferecido		

distribuição por campos semânticos dos termos – atributos – associados às/aos participantes			
		F	M
profissão/trabalho/ /ocupação	correlação com prestígio/poder; actividades definidas/indiferenciadas espaço público/mundo doméstico;...		
inteligência/razão	perspicaz, inteligente, esperta/esperto... brilhante, genial... incapaz, lento/lenta, revela dificuldades de entendimento distráido/distraída lê, escreve...		
aparência/físico	forte frágil belo/bela, elegante... doente ...		
campo afectivo e psíquico/emocional	corajoso/corajosa temeroso/temerosa sensível egoísta atento/atenta aos outros ...		

localização			
		F	M
espaços físicos	amplos, abertos vs. pequenos, fechados rua, loja, casa, quarto; quintal, campo, praia, parlamento; escola, hospital...		
contextos sociais	familiar profissional associativo político lazer ...		



Representações iconográficas de sujeito histórico: o que (não) vemos nas imagens de história

Teresa Alvarez – Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género

Introdução

O presente texto tem como objectivo equacionar algumas propostas destinadas à disciplina de História, visando, por um lado, a integração da dimensão de género na concepção e elaboração de produtos educativos (em diferentes suportes) e, por outro lado, a aplicação do critério *Representação equilibrada do sexo feminino e masculino*¹ definido pelo SACAUSEF para a análise de produtos multimédia.

A reflexão e a análise que se apresentam circunscrevem-se à representação iconográfica e alicerçam-se na revisão da literatura sobre o estudo de materiais pedagógicos (de manuais escolares e mais pontualmente de *software* educativo) na perspectiva de género.

O enfoque que se privilegiou foi o da representação de sujeito histórico e, nesta, a de uma concepção de protagonismo histórico representativa de homens e de mulheres, em consonância com as linhas de orientação historiográfica actuais.

1. Representações de sujeito histórico nos materiais educativos: alguns pressupostos

1.1. O Senso Comum e as Representações Sociais de Género

Dos estudos realizados nos últimos vinte anos sobre as representações sociais de género, recordemos algumas das conclusões que lhes são comuns:

- 1 A dicotomia que configura o feminino e o masculino: o primeiro centrado na dimensão da expressividade associada à afectividade, à orientação para os outros e à dependência; o segundo centrado na dimensão da instrumentalidade e da agentividade associadas à racionalidade, ao domínio das situações e ao domínio sobre os outros, à independência. A passividade, a submissão, a atenção ao outro e a instabilidade emocional emergem como atributos intrinsecamente femininos, enquanto o dinamismo, a assertividade, a auto-afirmação e a estabilidade emocional se afirmam como atributos eminentemente masculinos.
- 2 A desigual associação da natureza aos modos de ser mulher e de ser homem, a qual decorre da ligação da primeira à função “natural” da maternidade e da ausência de qualquer ligação do segundo a uma função “natural” específica. Esta desigualdade de sentido estrutura o pensamento social sobre a feminilidade e a masculinidade no que diz respeito, quer ao conteúdo dos modos de ser pessoa, mulher ou homem, quer à sua conotação valorativa.

¹ Cf. Grelha de Avaliação e Guião de Avaliação do SACAUSEF, domínio Valores e Atitudes.

- 3 A assimetria simbólica subjacente aos conteúdos atribuídos pelo senso comum a cada um dos dois sexos em virtude de estes serem usualmente entendidos como “valorativamente desiguais”². Os traços identificados com o masculino apresentam-se como positivos quando associados aos conceitos de pessoa, enquanto os traços femininos são considerados como positivos apenas para o conceito de mulher. A assimetria simbólica entre masculino e feminino emerge pois da desejabilidade social dos primeiros aos quais é conferido o valor de *norma* (e portanto de universal *neutro*) e da rejeição social dos segundos, aos quais é conferido o valor da alteridade, do particular.
- 4 O consenso, do ponto de vista cultural e social, sobre esta assimetria descritiva e valorativa da masculinidade e da feminidade, dos conceitos de homem e de mulher e o facto de estes serem amplamente partilhados pelos dois sexos.³

A partir do estudo realizado por Lúcia Amâncio⁴ sobre os traços consensualmente atribuídos por homens e por mulheres a cada um dos sexos, retirámos aqueles que têm uma maior relação com a representação iconográfica do protagonismo histórico.

Quadro 1 – Estereótipos de Género

Traços Femininos	Traços Masculinos
Afectuosa	Ambicioso
Bonita	Audacioso
Carinhosa	Autoritário
Dependente	Aventureiro
Elegante	Corajoso
Emotiva	Dominador
Frágil	Empreendedor
Maternal	Forte
Romântica	Independente
Sensível	Paternalista
Sentimental	Superior
Submissa	Viril

Fonte: AMÂNCIO, Lúcia, *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*. Lisboa, Ed. Afrontamento, 1994, p. 63.

As concepções de género têm um efeito estruturante sobre o modo como vemos a realidade e nos vemos a nós e ao *outro*, condicionando expectativas e modos de relacionamento interpessoal e social, pelo que estão presentes nas práticas educativas. O estudo realizado por Teresa Pinto e Fernanda Henriques⁵ sobre as concepções que docentes dos ensinos básico e secundário têm de *bom aluno* e de *boa aluna* é bem exemplificativo das contradições entre o que acreditamos que pensamos e o que de facto é a nossa forma de pensar o outro. Os resultados apontam para uma diferenciação, em função do sexo e de acordo com as representações de género partilhadas por docentes, mulheres e homens, quanto ao que se considera ser o perfil cognitivo, afectivo e social, de rapazes e de raparigas com elevado sucesso escolar. Os primeiros surgem associados a criatividade, curiosidade, espírito crítico, argumentação e problematização, enquanto às segundas se atribui persistência, maturidade, método, aplicação no trabalho e ao cumprimento das regras.

² AMÂNCIO, Lúcia, *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*. Lisboa, Ed. Afrontamento, 1994, p. 27.

³ *Ibidem*, p. 50.

⁴ Cf. AMÂNCIO, Lúcia, *Masculino... op. cit.*

⁵ Cf. HENRIQUES, Fernanda, PINTO, Teresa, “Em busca de uma pedagogia da igualdade: o peso da variável sexo na representação de bom aluno”, in ALARIOA TRIGUEROS, Teresa et al. (coord.), *Hacia una pedagogia de la igualdad*, Salamanca, Amarú Ediciones, 1998.

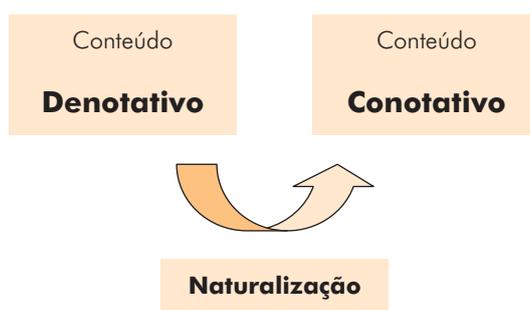
1.2. A Representação Iconográfica

Os produtos educativos, enquanto instrumentos comunicacionais por excelência, estruturam-se, preferencialmente, a partir de dois códigos – o linguístico e o iconográfico.

Se nos centrarmos neste último, recordemos que a imagem não é neutra, processando-se a sua concepção/produção e a sua leitura/apreensão segundo um sistema conceptual e simbólico⁶, formado por um repertório de concepções do mundo, de valores e de crenças que configuram a memória individual e a memória colectiva e que condicionam e orientam a percepção, a interpretação e a atribuição de sentido à imagem. A relação entre uma imagem (representação iconográfica) e aquilo a que ela se reporta (o referente – o que identificamos como sendo representado) é a da semelhança. A imagem *parece-se com algo*, real ou imaginário, ao evidenciar alguns atributos que se *re-conhecem* como propriedade do seu referente.⁷ Esses atributos, percebidos, deduzidos ou imaginados, fazem parte de imagens mentais, convencionais e socialmente partilhadas⁸.

Importa, ainda, lembrar que a leitura de uma representação iconográfica se processa alicerçada numa estreita relação entre a sua mensagem denotativa e a sua mensagem conotativa: a primeira configura-se a partir dos elementos gráficos que compõem a imagem e situa-se ao nível da sua descrição literal, ou seja, do *re-conhecimento* da “letra da imagem”⁹; a segunda diz respeito às associações que se estabelecem a partir desses mesmos elementos e traduz-se nos significados que são lhe conferidos, no quadro de uma memória, conceptual e simbólica, que orienta a atribuição de sentido à imagem¹⁰.

É precisamente ao nível da mensagem denotativa da imagem, o da familiarização com o seu conteúdo explícito, dito e nomeado na sua descrição, que se processa a “naturalização” do seu conteúdo denotativo, o dos significados que lhe são atribuídos, do *não dito*, do inconsciente e que se afigura como implícito¹¹.



⁶ Cf. GOMBRICH, Ernest, *Arte e Ilusão*, S. Paulo, Ed. Martins, 1995; Cf. BARDIN, Laurence, “Le texte et l’image”, *Communications et langages*, n.º 26, 1975, pp. 98-112.

⁷ Cf. ECO, Umberto, “Sémiologie des messages visuels”, *Communications*, n.º 15, pp. 11-46.

⁸ Cf. ECO, Umberto, “Sémiologie...”, *op. cit.*

⁹ BARTHES, Roland, “Rhétorique de l’image” in *Communications et langages*, n.º 4, 1964, p. 42.

¹⁰ Cf. BARDIN, Laurence, “Le texte et l’image”, *Communications et langages*, n.º 26, 1975, pp. 98-112.

¹¹ Cf. BARTHES, Roland, *Aventura Semiológica*, Lisboa, Edições 70, 1987.

Vejamos um exemplo:

Conteúdo explícito:		Conteúdo implícito:
Homem		Palavra
Militar		Força
Num estrado		Indivíduo
Discursa e Gesticula		Liderança
De corpo direito		Massas
Enquadrado por um colectivo que o olha (parecendo escutá-lo)		Poder
	Hitler dirigindo-se à multidão	Masculino

1.3. O Protagonismo Histórico

Quais os problemas que se colocam à representação iconográfica de *sujeito histórico* nos produtos científico-pedagógicos de História, tais como manuais escolares (livro) ou *software* (multimédia)?

O conceito predominante de *sujeito histórico* veiculado por estes materiais continua a ser de cariz androcêntrico, pois a representação de *sujeito social*, assumido pela ciência histórica desde a Escola dos Annales, ainda não integra, de forma plena e sistemática, o *sujeito* mulheres, nas suas dimensões individual e colectiva. O(s) discurso(s) destes produtos ainda não incorpora(m) a concepção relacional da História cujo objecto, enquanto ciência, e cujo sujeito, enquanto realidade, são homens e mulheres¹². Verifica-se que este tipo de produtos está longe de integrar os dados da produção historiográfica dos últimos anos, realizada no quadro, quer da História das Mulheres, quer da História do Género¹³.

A transmissão e a construção do conhecimento histórico continuam a privilegiar determinadas áreas e, nestas, certo tipo de fenómenos que estão, por excelência, ligados aos acontecimentos cuja actuação mais visível é protagonizada pelo sexo masculino: as esferas política – do governo, da dinastia, da lei e da diplomacia – e militar – da guerra, do armamento e da estratégia – seguidas da esfera da economia – com destaque para a sua relação com as finanças e a tecnologia. Neste quadro, o protagonismo que se evidencia é o dos homens enquanto indivíduos e enquanto portadores de capacidades e competências inerentes ao exercício do poder e, conseqüentemente, da tomada de decisão.

É certo que nos últimos anos se assistiu à recuperação da narrativa e, nesta, da biografia, no ensino e na aprendizagem da História, em virtude da relação de proximidade, com o concreto, que ela propor-

¹² Cf. SCOTT, Joan Wallach, "Género: uma categoria útil de análise histórica", *Educação e Realidade*, vol. 15, n.º 2, 1990, Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, pp. 5-22; VAQUINHAS, Irene, "Breves palavras a propósito da invisibilidade das mulheres nos Programas de História dos ensinos básico e secundário", in *"Senhoras e Mulheres" na Sociedade Portuguesa do Século XIX*, Lisboa, Colibri, 2000, pp. 185-196.

¹³ São já significativas as editoras que têm publicado com uma frequência crescente obras do domínio da História do Género e da História das Mulheres, incluindo a tradução para português de algumas obras que constituem referências a nível internacional.

ciona a crianças e a jovens. Mas também é certo que esta recuperação se processou no momento em que o retorno ao acontecimento e a reabilitação da História política e da História individual emergem no quadro de uma História conceptual e das perspectivas da nova História Cultural. A noção de protagonismo histórico de cariz político viu reequacionado o papel das grandes personalidades e reforçadas as dimensões colectiva e plural do sujeito histórico. Como refere Antoine Prost, “quand ils sont pluriels, les acteurs de l’histoire ont une responsabilité plus limitée dans le déroulement des événements: parfois celle du lampiste”¹⁴.

É neste âmbito que se impõe a necessidade de a História, incluindo a História política, explicar e compreender os pontos de (des)encontro entre, por um lado, os percursos e trajectórias individuais e das elites no seio dos quais tem lugar a tomada a decisão e, por outro lado, os contextos que tornaram possível a tomada de decisão e o exercício desse poder por parte de uma determinada minoria, de indivíduos e de grupos¹⁵.

A diversidade de factores presentes numa dada situação, as possibilidades que essa mesma situação oferece aos membros de uma sociedade e as intenções, os objectivos e o modo como os indivíduos e os grupos nelas se posicionam são elementos constitutivos de uma história política, cuja inteligibilidade implica atender ao cruzamento entre duas racionalidades, a objectiva e a subjectiva¹⁶. Compreender a tomada de decisão e quem teve capacidade e possibilidade de o fazer implica conhecer quem o permitiu (mulheres e homens) e como o permitiu – (in)conscientemente, (in)voluntariamente, activa ou passivamente, “partiendo de la base de que el transcurrir social (o histórico) es tarea de todos y de todas, aunque la tomada de decisiones esté restringida, de momento, a una minoría”¹⁷.

A passividade, como refere Antonia Fernández, não significa sempre submissão, tal como a ideia de permanência não corresponde necessariamente à imobilidade, antes pode ser entendida à luz da ideia de sustentabilidade e de continuidade dinâmicas¹⁸. E nestes processos que lugar e que papel desempenham as mulheres?

Simultaneamente, o conceito de sujeito histórico representado nos produtos educativos, em especial nos manuais escolares, surge concretizado nos protagonismos masculinos, individuais e colectivos e alicerça-se, por sua vez, numa concepção de homem entendido como sujeito universal. É a partir dos dados relativos aos colectivos masculinos (as experiências e os pontos de vista dos homens) que se estruturam e se tornam operatórios os conceitos de mudança e de progresso, bem como o de evolução, não sendo tomada em linha de conta a realidade das mulheres e o modo como essa realidade traduz, ou não, o mesmo sentido de mudança e de progresso e o modo como elas foram *sujeitos* de uma mesma evolução histórica.

A diversidade deste sujeito enquanto colectivo circunscreve-se, geralmente, ao destaque dado às diferenças que marcam a existência dos homens ao longo do tempo, silenciando-se as diferenças entre homens e mulheres e, principalmente, as diferenças observadas entre as mulheres.

A recuperação do protagonismo histórico das mulheres (através da inclusão explícita, regular e diversificada de referências ao sexo feminino) traduz-se na apresentação de valores e de modelos de vida

¹⁴ PROST, Antoine, “Les acteurs dans l’histoire”, in RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (coord.), *L’histoire aujourd’hui*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 1999, pp. 415-416.

¹⁵ Cf. VOVELLE, Michel, “Histoire et représentations”, in RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (coord.), *L’histoire aujourd’hui*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 1999, pp. 45-50.

¹⁶ Cf. PROST, Antoine, “Les acteurs dans...” *op. cit.*

¹⁷ FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia, “Enseñar Historia: algunas reflexiones”, *Revista Aula*, n.º 26, 1994, p. 68.

¹⁸ FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia (coord.), *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Editorial Síntesis, 2001.

alternativos aos dominantes, tanto para rapazes como para raparigas, ao mesmo tempo que possibilita que estas se identifiquem e se apropriem de um conceito de sujeito histórico representativo de homens e de mulheres, adquirindo o sentido de pertença a esse mesmo sujeito social, passado e presente, sem contradições nem incoerências com o seu grupo de pertença sexual.

1.4. Os Estudos de Género sobre Manuais Escolares e Software Educativo de História

Os resultados de um estudo recente sobre imagens de três manuais escolares de História do 12.º ano permitem evidenciar algumas das conclusões sobre a iconografia utilizada para o período da segunda metade do século XIX ao fim do século XX¹⁹.

Os homens estão presentes na quase totalidade das imagens (em cerca de 90%) dos manuais escolares analisados, enquanto que as mulheres são visíveis em menos de metade dessas mesmas imagens (41%). Concomitantemente, as imagens que só apresentam figuras de homens (masculinas) correspondem a cerca de dois terços do total, contrastando com a irrelevância do peso das imagens em que só figuram mulheres (femininas) (12%). Isto significa que as mulheres logram estar presentes através das imagens mistas, ou seja, quando surgem com o sexo masculino, enquanto que os homens são visíveis sobretudo em imagens onde está ausente o sexo feminino. A existência dos homens é independente da das mulheres, mas a existência destas não existe de modo independente da dos homens. Autonomia e dependência estão implicitamente associadas, respectivamente, ao sexo masculino e ao feminino.

Nos conteúdos de História de Portugal, o sujeito social concretiza-se, predominantemente, em colectivos masculinos (37%) e, frequentemente, por colectivos mistos (31%), que integram os dois sexos, mas quase nunca por colectivos femininos (2%). A representação da dimensão social das mulheres (ou seja, a sua representação iconográfica em grupo) é excepcional, o que significa que, em termos visuais, elas não existem enquanto colectivo.

As raras imagens colectivas de mulheres surgem integradas nos temas da arte, dos movimentos feministas e da alteração dos costumes das primeiras décadas do século XX, com destaque para a moda e o lazer.

As imagens colectivas, que integram figuras de mulheres e de homens, são as que evidenciam a dimensão social de sujeito histórico, apresentando-o como representativo de homens e de mulheres. É através destas imagens que as mulheres não só estão presentes nos manuais escolares como adquirem dimensão social. Quais as esferas sociais a que se reportam estas imagens? A contextos familiares, onde estão presentes dois elementos – a criança e/ou o par masculino – numa inequívoca associação das mulheres à relação preferencial com a criança e com o espaço doméstico e às funções de mãe e de cuidadora; a espaços e a actividades ligadas à diversão e ao espectáculo, com destaque para cartazes de filmes com as duas figuras que constituem o par principal (encontrando-se subjacente, quase sempre, a ideia da relação amorosa); a situações de dificuldades económicas e de pobreza, com ligação ao fenómeno da emigração familiar (onde estão patentes as ideias de vulnerabilidade e de sofrimento); à alteração dos espaços e dos hábitos de sociabilidade.

Em conclusão, as mulheres, quando presentes nestes materiais, surgem preferencialmente como quem desfruta do progresso, em situação de ócio e de lazer, e frequentemente associadas à ideia de inactividade, de dependência, da afectividade conjugal e maternal.

¹⁹ NUNES, Maria Teresa Alvarez, (2007), *Género e Cidadania nas Imagens de História*, Lisboa, CIG.

As imagens de colectivos exclusivamente masculinos, que detêm um peso significativo no total das imagens destes materiais, reportam-se: às esferas políticas e militares, numa intrínseca associação entre ambas, e organizam-se em torno de líderes militares, chefes de partidos políticos ou de governo, em situações onde é explícita a tomada de decisão; à oposição e à luta contra sistemas políticos, com grande destaque para as figuras de revolucionários e impulsionadores de movimentos de contestação social, cuja acção, ligada a fenómenos de insurreição ou de revolução, está mais claramente associada a mudanças políticas e sociais. Os colectivos masculinos surgem ainda associados ao progresso técnico (com destaque para os fenómenos da descoberta/inação e da eficácia), à actividade económica, ligada, por sua vez, ao trabalho, à produção e à acumulação de riqueza e detenção do poder financeiro; e, por último, à criação literária e artística e à evolução científica.

Globalmente, as figuras masculinas são representadas numa relação directa e inequívoca com a acção concreta, individual ou colectiva, e com a ideia de liderança.

Predominando nos temas políticos e económicos, os homens são representados como sujeitos históricos. Em contrapartida, predominando no tema da arte, as mulheres estão presentes como objecto e produto dessa mesma arte, isto é, “como modelo que se pinta ou se desenha e como ser que se consome pelo olhar”²⁰. A esta distinção deverá acrescentar-se uma outra: enquanto as imagens de mulheres são acompanhadas, preferencialmente, pelo anonimato, as imagens de homens são em grande parte acompanhadas pela sua identificação nominal, ou seja, são geralmente representativas de personalidades históricas concretas, nos seus atributos pessoais, nas suas acções e no impacto da sua actuação.

O modo como cada um dos sexos é apresentado nos espaços públicos é um exemplo das diferenças que referimos atrás. Os homens visualizam-se repetidamente em situações de comunicação de massas e no âmbito da intervenção política (através da televisão e dos jornais, em grandes reuniões internacionais, comícios ou manifestações). As mulheres estão maioritariamente ligadas ao espectáculo, em especial ao cinema, enquanto actrizes e modelos de beleza e/ou de sedução. Esta diferença no tipo de documentos iconográficos revela bem os traços tradicionalmente identificados com a feminilidade e a masculinidade e, portanto, certas concepções do que se entende por *ser homem* e *ser mulher*.

Um último aspecto prende-se com o tipo de enquadramento visual, constatando-se a frequência dos planos médios utilizados para o sexo masculino, de que é exemplo o retrato, onde a figura humana é a chave de leitura da imagem, e o predomínio dos enquadramentos gerais ou muito gerais no modo de representação feminina.

2. Analisar produtos educativos de História na perspectiva de género

2.1. Considerações gerais

Um produto que promove a igualdade entre mulheres e homens, entre raparigas e rapazes, cumpre três objectivos:

- equilibrar a representação dos dois sexos;
- diversificar a representação de ambos os sexos;
- contrariar a representação tradicionalmente associada a cada um dos sexos.

²⁰ Cf. NUNES, Maria Teresa Alvarez, *Género e Cidadania...* op. cit.

O resultado será a explicitação da existência feminina e da existência masculina, nos discursos linguísticos e iconográficos, tornando-as igualmente visíveis.

Nos materiais de História, a aplicação destes princípios implicam atender à diversidade do sujeito social quanto:

- às esferas de intervenção;
 - às formas de participação;
 - ao valor social dos contributos;
 - ao tipo de protagonismo.
- } De mulheres e de homens

No caso dos produtos educativos de História e de forma mais evidente nos que se reportam a períodos mais próximos da actualidade é igualmente importante o modo como se potenciam as imagens disponíveis. Analisar a iconografia numa perspectiva de género permite descortinar a concepção de sujeito histórico subjacente ao(s) protagonismo(s) histórico(s) que se nos apresentam.

Tomar o sujeito histórico na sua dimensão sexuada, representativo de mulheres e de homens, não se traduz, todavia, apenas em alterações de cariz quantitativo que evidenciem equilíbrio entre as referências a mulheres e as referências a homens, mas pressupõe alterações profundas no modo como se tornam presentes homens e mulheres. O problema da presença e da ausência é independente da estereotipia que sustenta, ou não, as referências a mulheres e a homens. Por outras palavras, o equilíbrio na representação dos dois sexos nos produtos educativos pressupõe que as referências ao sexo feminino sejam historicamente tão significativas como as se reportam ao sexo masculino, o que significa, também, reequacionar o valor atribuído aos diversos factores que estruturam a vida em sociedade e a selecção e tratamento privilegiado conferido a certos domínios de intervenção histórica (o político e o militar) e, nestes, a determinadas dimensões (de cariz individualizante). Importa conferir idêntico valor a outras esferas (e a outras dimensões) da actividade humana, mais ligadas à acção oculta e/ou silenciada das mulheres, mas também dos homens.

Neste sentido, é importante, por exemplo, olhar para as mulheres enquanto elementos de minorias governantes e enquanto elementos das maiorias governadas. Trata-se de, em relação às primeiras, saber quando e quem foram as mulheres que estiveram em lugares de tomada de decisão e compreender como o fizeram (reproduzindo e reforçando modelos dominantes de exercício do poder ou apresentando alternativas e adoptando práticas e estratégias diferenciadas de exercício de poder), e, em relação às segundas, conhecer e compreender qual o papel das mulheres no apoio, na participação e na aceitação, bem como na resistência, na oposição e na rejeição da tomada de decisão das minorias governantes.

A ausência das mulheres ou a sua posição secundária e/ou marginal deve ser questionada e explicada, como sublinha Antonia Fernández, nas obras de arte e em especial no caso da pintura. Os documentos históricos utilizados pelos materiais educativos de História são, com muita frequência (e em especial na época contemporânea), a reprodução de obras de arte, elas próprias produtos históricos, localizadas no tempo e no espaço e condicionadas pelas circunstâncias que rodearam e explicaram a sua criação e a sua exposição pública – o poder que as financiou, os objectivos de quem as encomendou e de quem as produziu, a perícia técnica e a capacidade crítica de quem as criou e as concepções socialmente dominantes da época que qualquer obra de arte reflecte. Procurar compreender a ausência leva-nos, como refere a mesma autora, a descortinar os limites impostos às mulheres quanto à sua participação e ao seu acesso às esferas consideradas como próprias do sexo masculino ou representadas como tal. Explicar a invisibilidade do sexo feminino e a sua secundarização iconográfica conduz à desocultação das formas e dos mecanismos de discriminação que ao longo do tempo recaíram sobre as mulheres e permite evidenciar os meios de construção, de reforço e de manutenção das relações de dependência e de

poder e a hierarquia como eixo estruturante das relações entre homens e mulheres. No passado e no presente²¹.

2.2. A Representação de Sujeito Histórico: dimensões a ter em conta

Para a integração da dimensão de género na representação iconográfica de sujeito histórico veiculada pelos produtos multimédia e pelos manuais escolares em suporte livro, poderá atender-se às seguintes dimensões:

A. Dimensão pessoal – quem são, como se apresentam e o que fazem os indivíduos, mulheres e homens, tendo em conta:

- a) O enquadramento visual das figuras femininas e masculinas (reprodução integral ou de um excerto), incluindo o tipo de planos que melhor revelam os traços físicos e psicológicos individuais e a acção de figuras concretas.
- b) A função das legendas na condução do olhar e no condicionamento da interpretação do conteúdo da imagem, de modo a não silenciar, pela palavra, o que a imagem nos diz sobre as mulheres.
- c) A localização na superfície visual do ecrã, no caso do produto multimédia, e da dupla página, no caso do manual escolar, bem como a sua dimensão, de forma a não secundarizar o feminino face ao masculino.
- d) O recurso equilibrado ao anonimato e à nomeação, individual e colectiva, das figuras femininas e masculinas.
- e) A exploração dos objectos e de outros elementos que rodeiam as figuras masculinas e femininas e que surgem como símbolos da sua identidade e actuação.
- f) A identificação de ambos os sexos com as situações de domínio/dependência; intervenção (apoio, oposição)/passividade; criação/aplicação; mudança/manutenção; produção/consumo; norma/transgressão; riqueza/pobreza; liderança/seguidismo.

B. Dimensão relacional – quem surge com quem e quem interage com quem. Perceber como estão representados os homens e as mulheres, enquanto parte de um mesmo colectivo, implica atender:

- a) Ao predomínio das imagens mistas e ao equilíbrio das imagens colectivas de homens e das imagens colectivas de mulheres.
- b) À associação de homens e de mulheres, tanto ao anonimato, como à nomeação.
- c) À localização das figuras femininas e masculinas em cada imagem – como elementos centrais e como elementos secundários, do ponto de vista visual.
- d) À identificação de homens e de mulheres como figuras centrais e como figuras secundárias nas cenas representadas pelas imagens.
- e) À valorização, para ambos os sexos, dos fenómenos de mobilidade e de fixação, quer aos espaços físicos, quer aos lugares de pertença social.
E também aqui, à identificação de ambos os sexos com as situações de domínio e de dependência; intervenção (apoio, oposição) e de passividade; de criação e de aplicação; de mudança

²¹ Cf. FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia (coord.), *Las mujeres...* op. cit.

e de manutenção; de produção e de consumo; de norma e de transgressão; de riqueza e de pobreza; de diversas formas de liderança.

- C.** Dimensão circunstancial ou contextual – onde e quando surgem representados os homens e as mulheres:
- a) Espaços fechados e abertos;
 - b) Contextos públicos e privados;
 - c) Esferas sociais.

2.3. Algumas propostas

Diversificar a presença das mulheres passa por lhes ser conferida uma visibilidade e diversidade quanto a²²:

- 1 Modelos positivos e modelos negativos alternativos aos tradicionalmente apresentados.
- 2 Níveis a que se situa a sua actuação (juntamente com os homens, mas também sem estes), nomeadamente nos espaços públicos.
- 3 Actividades a que se dedicaram: trabalho, produção nos diferentes sectores da economia (agricultura, indústria, comercialização e circulação), no mundo rural e no mundo urbano.
- 4 Aprendizagens, educação e saberes femininos, evidenciados como o são os masculinos.
- 5 Relações amorosas, fora e dentro dos quadros institucionais, como o matrimónio, vividas pelas mulheres de forma livre, imposta, marginal ou legítima.
- 6 Exercício do poder político, mas também do poder económico e familiar.
- 7 A vivência pelas mulheres da violência legitimada, exercida ao longo do tempo, nos mais diversos contextos históricos, e o modo como este fenómeno é assumido como historicamente “normal”.
- 8 Produção de saber pelas mulheres nas mais diversas áreas (literatura, arte, mecenato, ciência).
- 9 Relação do saber das mulheres com a ameaça do saber instituído, com a marginalidade e com a exclusão.

Para uma análise mais detalhada dos produtos multimédia e dos manuais escolares, poderá, ainda, atender-se à associação do feminino e do masculino aos elementos gráficos presentes:

- 1 Nas capas dos manuais escolares e nas embalagens dos produtos multimédia.
- 2 Nos ecrãs iniciais do *software* e nas duplas páginas de abertura de temas/capítulos/unidades dos manuais escolares.
- 3 Na informação iconográfica visível na consulta de cada módulo de um produto multimédia e ao longo do desenvolvimento de cada unidade de um manual quanto a:
 - Documentos iconográficos;
 - Símbolos/ícones (hipertexto; funcionalidades);

²² Cf. FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia (coord.), *Las mujeres...* op. cit.

- Símbolos identificativos de cada bloco do manual (cabçalhos, ícones identificativos das funções pedagógicas dos elementos que compõem o manual) e de cada módulo do produto multimédia (barras de navegação);
 - Imagens de fundo (tipo marca de água) identificativas dos módulos do *software*.
- 4 Jogos no multimédia e actividades no manual escolar.
 - 5 Iconografia patente nas barras cronológicas no multimédia e nas cronologias no manual escolar.
 - 6 Animação sonora e visual no multimédia.

Uma proposta para a integração da dimensão de género nos produtos multimédia de História consiste na exploração das potencialidades do multimédia e na interpelação de docentes e discentes para a exploração da imagem quanto à estereotipia de género presente de modo explícito e, na maioria dos casos, de modo implícito e, portanto, oculto. Sugere-se enquadrar as imagens usualmente utilizadas e que excluem as mulheres e/ou as apresentam de forma estereotipada por propostas de exploração do seu conteúdo – organizar o desenvolvimento de conteúdos em torno da exploração das imagens, tornando-as ponto de partida e de retorno, de percursos de navegabilidade, com base nos elementos figurativos da própria imagem: os corpos, os objectos, o vestuário, o espaço físico, os elementos arquitectónicos, os transportes e também as acções, as reacções e os comportamentos de personagens centrais, secundárias e marginais. O objectivo é o de desconstruir o discurso iconográfico – questionar, explicar e problematizar a ausência do sexo feminino e/ou dos traços que lhe estão associados, de forma explícita e implícita – procurar fazer “falar” um documento iconográfico, através das funcionalidades do multimédia, recorrendo a outros documentos e integrando os resultados da investigação no âmbito da História do Género e da História das Mulheres.

Tendo em conta a actual sub-representação feminina nos produtos educativos e a recorrência da sua caracterização estereotipada do ponto de vista de género, a fim de facilitar a operacionalização do item *Representação equilibrada do sexo feminino e masculino* e a classificação decorrente da avaliação de cada produto, propõem-se os seguintes critérios para atribuição dos níveis 1, 2, 3 e 4 previstos na grelha de avaliação.

Nível 1:

- a) Total desequilíbrio entre os dois sexos quanto à presença/ausência, patente na exclusividade de imagens masculinas (individuais e/ou colectivas).
- b) Desigualdade representativa, observável pela sua constante estereotipia.

○ produto exclui um dos sexos e promove a discriminação.

Nível 2:

- a) Desequilíbrio relativo entre os dois sexos quanto à presença/ausência, patente no significativo predomínio de imagens masculinas (individuais e/ou colectivas) face ao carácter pontual e excepcional das imagens femininas (individuais e/ou colectivas), e/ou das imagens mistas, e à sua irrelevância visual. Exemplos:
 - significativa desproporção numérica entre imagens masculinas e imagens femininas e/ou mistas;
 - destaque visual conferido às imagens masculinas face às restantes (dimensão; clareza; localização na superfície visual – centro óptico ou margem; no circuito do olhar ou fora dele).
- b) Desigualdade representativa, observável na regularidade da estereotipia associada aos dois sexos.

○ produto promove a desigualdade e potencia a discriminação.

Nível 3:

- a) Equilíbrio relativo entre os dois sexos quanto à presença/ausência, resultante do predomínio relativo das imagens masculinas (individuais e/ou colectivas) face:
 - à irregularidade das imagens femininas, individuais e/ou colectivas;
 - regularidade das imagens mistas.
- b) Igualdade representativa ocasional, observável no carácter esporádico de figuras femininas (e masculinas) não estereotipadas.

○ produto promove a visibilidade de ambos os sexos, mas veicula a estereotipia de género.

Nível 4:

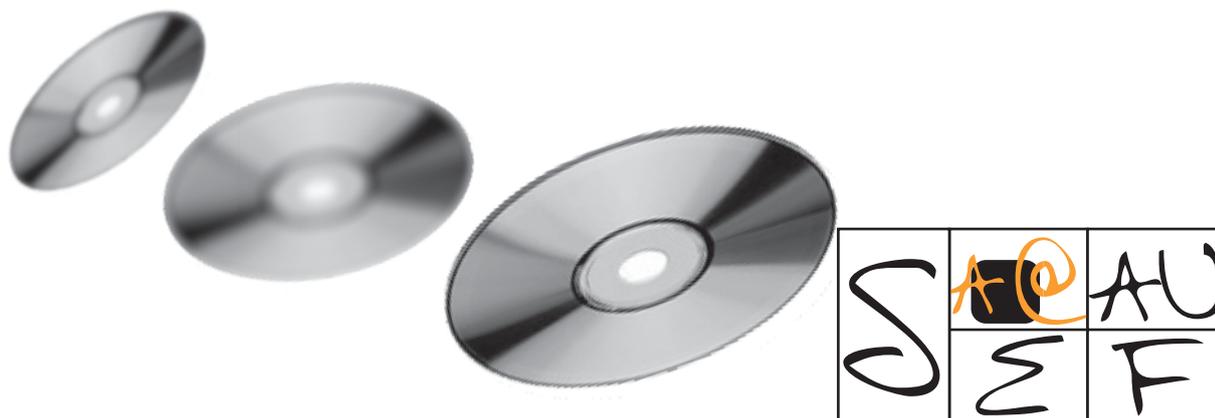
- a) Representação equilibrada entre os dois sexos quanto à presença/ausência, observável:
 - no predomínio de imagens mistas;
 - na frequência idêntica de imagens masculinas e femininas, individuais e colectivas.
- b) Igualdade representativa patente:
 - na diversidade de representações associadas ao feminino e ao masculino;
 - na presença de figuras femininas e masculinas que contrariam os modelos tradicionalmente associados a cada um dos sexos.

○ produto promove a visibilidade e a igualdade entre os sexos.

○ aumento do número de referências às mulheres que tem pautado os manuais escolares de História dos últimos anos revela um esforço para alterar a assimetria representativa de homens e de mulheres que continua a ser dominante nestes materiais. Revelando-se ainda manifestamente insuficiente, este processo tem sido lento e sujeito a hesitações e oscilações. Todavia, é necessário que os produtos multimédia se situem numa mesma linha de mudança, valorizando os conteúdos e não os subordinando à necessidade de tornar o produto educativo multimédia apelativo aos sentidos e de provocar a adesão imediata por parte do público a que se destina.

Referências Bibliográficas

- AMÂNCIO, Lígia, *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*. Lisboa, Ed. Afrontamento, 1994.
- BARTHES, Roland, "Rhétorique de l'image" in *Communications et langages*, n.º 4, 1964, pp. 40-51.
- ECO, Umberto, "Sémiologie des messages visuels", *Communications*, n.º 15, pp. 11-46.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia (coord.), *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Editorial Síntesis, 2001.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia, "Enseñar Historia: algunas reflexiones", *Revista Aula*, n.º 26, 1994, p. 68.
- GOMBRICH, Ernest, *Arte e Ilusão*, S. Paulo, Ed. Martins, 1995; Cf. BARDIN, Laurence, "Le texte et l'image", *Communications et langages*, n.º 26, 1975, pp. 98-112.
- HENRIQUES, Fernanda, PINTO, Teresa, "Em busca de uma pedagogia da igualdade: o peso da variável sexo na representação de bom aluno" in ALARIOA TRIGUEROS, Teresa et al., (coord.) *Hacia una pedagogia de la igualdad*, Salamanca, Amarú Ediciones, 1998.
- NUNES, Maria Teresa Alvarez, (2007), *Género e Cidadania nas Imagens de História*, Lisboa, CIG.
- PROST, Antoine, "Les acteurs dans l'histoire", in RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (coord.), *L'histoire aujourd'hui*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 1999, pp. 415-416.
- SCOTT, Joan Wallach, "Género: uma categoria útil de análise histórica", *Educação e Realidade*, vol. 15, n.º 2, 1990, Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, pp. 5-22.
- VAQUINHAS, Irene, "Breves palavras a propósito da invisibilidade das mulheres nos Programas de História dos ensinos básico e secundário", in "Senhoras e Mulheres" na Sociedade Portuguesa do Século XIX, Lisboa, Colibri, 2000, pp. 185-196.
- VOVELLE, Michel, "Histoire et représentations", in RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (coord.), *L'histoire aujourd'hui*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 1999, pp. 45-50.





Aprender filosofia hoje. Subsídios para um olhar não discriminador sobre o material pedagógico

Fernanda Henriques – Universidade de Évora

Introdução

Uma das ideias mais aceites por toda a gente é, certamente, a de que a Filosofia, tratando da questão do sentido último da realidade e da própria vida humana, não tem nada a ver com as questões da discriminação, sejam elas quais forem, e muito menos com as discriminações ligadas ao sistema sexo/género. Nada é, contudo, menos correcto e, porventura, a Filosofia, como a Religião, constituem-se nos baluartes fundamentais das mensagens simbólicas mais enviesadas e discriminadoras sobre a humanidade que circulam nas nossas sociedades.

A Filosofia, mais do que a Religião, em virtude do seu aspecto laico, continua a ser um reduto sofisticado de discriminação, pelas concepções antropológicas que desenvolve e difunde, pelos padrões éticos que legitima e, em última análise, pelas mundividências que propõe às sociedades. Nessa medida, em cada época de mudança, é à Filosofia que se devem, em parte, as novas formas de reconceptualização daquilo que é ser humano no feminino, no sentido de, sob roupagens novas, se continuar a veicular velhos esquemas de pensar a assimetria simbólica dos sexos. Sobre este assunto, a filósofa espanhola Amelia Valcárcel¹ diz explicitamente o seguinte:

Na maior parte do mundo ocidental, a filosofia, a mais alta, difícil e abstracta reflexão das humanidades, é um dos veículos conceptuais da sexualização, talvez o principal.

(...)

Quando as elites renovadoras quiseram iniciar nos seus países mudanças em profundidade, comprometeram sempre na sua causa as mulheres, porque desejavam um novo tipo de mulher capaz de ser mãe e educadora do novo cidadão que deveria realizar e consolidar as conquistas pelas quais se lutava. (...) Porém, uma vez consolidada a mudança, o conjunto das mulheres costuma obter vantagens relativamente escassas. O mesmo pensamento secularizado que as empurrou para a acção sabe propor-lhes um novo lugar em que o seu papel seja, de novo, subsidiário, sob uma forma modernizada.

Empregando a terminologia exacta, a cada reivindicação de igualdade seguiu-se uma naturalização do sexo, acomodada, na linguagem e nas formas, aos modos e modas conceptuais dos tempos. É o sexo, como limite e pedra de toque, continua a ocupar o seu lugar nas diversas e ainda divergentes concepções do mundo. Porque pensar o sexo, para conotá-lo ou para destruí-lo, é, tenhamo-lo em conta, pensar o poder.²

Assim, para esta autora, como para mim, é absolutamente clara esta ligação entre a Filosofia como saber específico e a sustentabilidade de um poder que pode ser visível ou sub-repticiamente discriminador. Ignorar este poder da Filosofia pode converter-se numa enorme irresponsabilidade, semelhante à não consideração do papel pernicioso da disseminação de um qualquer vírus. Na verdade, ainda que por si só as ideias não transformem as práticas sociais, são, no entanto, elas, as ideias, que as legitimam e as sustentam, ajudando a elaborar as representações e os esquemas

¹ Amélia VALCÁRCEL, *La política de las mujeres*, Madrid, Cátedra, 1997.

² *Ibidem*, pp. 74-76.

de pensar com que projectamos o nosso futuro pessoal e interagimos com os projectos daqueles e daquelas que são noss@s contemporâne@s. Sendo uma representação ou um esquema de pensar aquilo que está presente no nosso espírito nos momentos de reflexão ou de acção, eles constituem uma espécie de filtros valorativos com os quais apreendemos o real, quer natural, quer social, sustentando, por isso, práticas de vida mais ou menos igualitárias ou mais ou menos discriminadoras.

Se, por outro lado, tivermos ainda em conta aquilo que Gadamer chamava a *eficácia do trabalho da História*, para se referir ao modo segundo o qual a nossa consciência é constituída por esquemas de *significação trans-subjectivos*, que funcionam como princípios de leitura da realidade, sendo, simultaneamente, condição de possibilidade e de constrangimento do modo como a interpretamos, talvez devamos reconhecer o nosso dever de questionar as teorias filosóficas que ensinamos, no sentido de percebermos o modo como nelas está directa ou indirectamente presente um olhar discriminador sobre a humanidade. Dito de outra maneira, uma vez que, enquanto seres pertencentes a uma cultura, estamos condenados a ter uma consciência histórica, ou seja, a darmos conta de nós dentro do desenrolar de um processo que nos contextualiza e nos forma, é nossa obrigação trabalharmos a história que nos trabalha, questionando a herança filosófica que recebemos, re-avaliando-a e re-interpretando-a de forma a que possamos re-configurar, cada vez com maior equidade, a herança cultural que queremos deixar depois de nós³.

Enquadrando-se nos princípios interpretativos acerca do possível poder discriminador da Filosofia, as reflexões que se seguem pretendem fornecer algumas pistas de análise de materiais pedagógicos relativos a esta disciplina, procurando identificar alguns potenciais enviesamentos que eles possam conter.

Atender-se-á, nesta proposta, a dois tópicos fundamentais:

- 1 A visibilidade das mulheres e do feminino;
- 2 O modo de utilização da linguagem.

1. A visibilidade das mulheres e do feminino

Introduzir este tópico de análise na avaliação de qualquer material pedagógico de Filosofia implica considerar, no mínimo, 5 questões centrais:

- 1 Presença de textos, com relevância para o tratamento dos temas, que sejam de autoria feminina;
- 2 Representação equilibrada de imagens dos dois sexos;
- 3 Recurso a exemplificações não estereotipadas;
- 4 Configuração de propostas de trabalho inclusivas;
- 5 Inserção da perspectiva de Género na análise d@s autor@s estudad@s e das temáticas analisadas.

Vejamos um pouco da justificação possível de cada uma dessas questões.

³ Para Gadamer temos o dever de interpretar. Diz ele: *A consciência histórica não escuta de forma beatífica a voz que lhe chega do passado mas, reflectindo sobre ela, recoloca-a no contexto em que ela se enraíza para avaliar a significação e o valor relativo que lhe pertence. Este comportamento reflexivo perante a tradição chama-se interpretação.* (Hans-Georg GADAMER, *Le problème de la conscience historique* – 1958, Paris, Seuil, 1996, pp. 24-25).

1.1. Presença de textos, com relevância para o tratamento dos temas, que sejam de autoria feminina

A importância desta presença de textos de autoria feminina para o desenvolvimento de um ensino da Filosofia mais isento de discriminação reside no facto de com ela se ir introduzindo, naturalmente, a relação entre a prática filosófica e as mulheres.

Essa introdução é, porventura, a mais eficaz forma de ir destruindo a ideia, totalmente falsa, de que não há mulheres filósofas ou de que as mulheres não se interessam pela Filosofia. Pelo menos, é absolutamente inegável que, na contemporaneidade, há filósofas, cujos nomes são totalmente incontornáveis, nas suas áreas da especialidade. Citando, apenas, algumas:

- Hannah Arendt, na filosofia política;
- Françoise Dastur, na fenomenologia;
- Eliane Escoubas, na estética;
- G. Elizabeth M. Anscombe, nas questões da lógica e da linguagem e também da filosofia da mente;
- Philippa Foot, Adela Cortina, Victoria Camps, na ética;
- Mary Madeleine Davy, Simone Weil, na religião.

Nessa medida, ignorar estas ou outras autoras de relevância equivalente, nunca as referindo ou nunca dando a conhecer as suas produções textuais, é não prestar um serviço científico ao trabalho pedagógico, no ensino secundário.

1.2. Representação equilibrada de imagens dos dois sexos

Este é, igualmente, um tópico fundamental para a desconstrução interior de um olhar enviesado sobre o que é, verdadeiramente, a humanidade. Se, sempre que se recorre a uma imagem – como ilustração de qualquer tema ou problemática ou como organizador de progresso, isto é, como elemento a explorar numa análise posterior –, as figurações apresentadas, **1.** ou apenas reproduzem a figura masculina, ou **2.** reproduzem o masculino e o feminino, mas dentro de imagens tradicionais, contribui-se para fortalecer a assimetria simbólica na representação social dos sexos, cimentando maneiras menos correctas de relação avaliativa consigo mesmo e com as outras pessoas.

Este aspecto é particularmente relevante para o tratamento dos valores estéticos em que é natural a inserção de representações de pinturas de referência. Nesse contexto, importa não recorrer à representação do feminino ligada exclusivamente às situações de sedução ou da simbolização da sensibilidade, da melancolia, da religião, da futilidade ou do ócio, mas procurar pinturas em que a figura das mulheres apareça associada a outras dimensões da vida e do viver.

1.3. Recurso a exemplificações não estereotipadas

Em Filosofia, sobretudo ao nível da iniciação a algumas temáticas, é muito vulgar o recurso a exemplos ou a situações exemplares. Também aqui deve ser tomado em conta que os exemplos não só incluam protagonismos femininos como também os incluam de modo diversificado, tendo em atenção que as mulheres não são apenas mães, filhas ou esposas de alguém, mas são indivíduos com uma vida pessoal própria, com anseios e aspirações fora daquelas que a tradição sempre lhes apontou. Complementarmente, por outro lado, convém lembrar que os homens também são pais, filhos ou esposos de alguém.

Se procurar compreender a realidade de uma forma cabalmente objectiva e crítica é a intencionalidade da prática filosófica, importa que o ensino da Filosofia contribua, decisivamente, para uma representação dessa realidade, o mais complexa e o mais diferenciada possível.

1.4. Configuração de propostas de trabalho inclusivas

Os actuais Programas de Filosofia do Secundário, nos 10.º e 11.º anos, propõem a integração de um momento dedicado ao desenvolvimento de um tema relevante na vida contemporânea.

Importa que haja uma escolha criteriosa das temáticas a abordar, nomeadamente, a possibilidade filosófica da sua concretização, especificamente do ponto de vista da acessibilidade de recursos documentais sérios disponíveis. Dentro das condicionantes a ter em conta na escolha dos temas, convém não menosprezar, também, a sua riqueza para o enriquecimento de perspectivas da parte de quem aprende. Neste contexto, a escolha de um tema que obrigue a uma reflexão sobre os diferentes níveis de discriminação a que a sociedade contemporânea submete uma imensa maioria d@s cidadãos e cidadãs parece ter uma pertinência essencial.

Todavia, seja qual for o tema escolhido, importa que o plano da sua abordagem inclua tópicos e problemáticas que focalizem as discriminações, não esquecendo nunca que a discriminação sexual atravessa todas as outras discriminações.

1.5. Inserção da perspectiva de Género na análise d@s autor@s estudad@s e das temáticas analisadas

Este aspecto exige já uma grande finura filosófica na abordagem do ensino da Filosofia, advindo, por outro lado, de uma posição hermenêutica que reconhece que todo o trabalho filosófico é construído a partir de um lugar não neutro e nunca é bacteriologicamente puro.

A sua internalização no ensino da Filosofia é, do meu ponto de vista, o maior exemplo da radicalidade da actividade mesma de fazer Filosofia e de se empenhar na sua transmissão.

No entanto, integrar a perspectiva de Género na abordagem da Filosofia não significa desqualificar os filósofos que definiram uma imagem do feminino inferior à do masculino, no interior do seu sistema. Significa apenas interrogar esses filósofos para identificar se eles construíram ou não explicitamente qualquer representação do feminino ou se simplesmente incluíram as mulheres sob a designação de Homem como pretensão universal. Neste último caso, o mais generalizado, importa tentar compreender se a palavra e o conceito de Homem incluíam, verdadeiramente, os dois sexos, ou se, pelo contrário, representavam apenas o homem-masculino, e, nessa medida, desprezavam totalmente a existência das mulheres como modo de se ser humano.

Contudo, seja qual for o caso encontrado nesta interrogação da produção filosófica, ela será sempre portadora de uma actividade inquiridora e crítica de grande fecundidade, conduzindo a transmissão da Filosofia à sua raiz mais própria. Ao descobrir lacunas, esquecimentos ou até contradições, no modo de pensar dos grandes autores da Filosofia, quem está na posição de aprendente assume um papel activo na recepção da sua herança cultural, fortalecendo a sua liberdade crítica e sendo obrigado a reconhecer que todo o pensar humano, mesmo o mais perfeito, é limitado. A vivência intelectual dessa experiência dos limites do pensar é, sem sombra de dúvida, um dos melhores utensílios de formação de qualquer ser humano que tem de viver numa sociedade global e, por via disso, plurifacetada nos valores e nas significações, ajudando-o a ser capaz da controvérsia, mas também do diálogo.

2. A linguagem como elemento discriminador

Quando falamos, fala-se através dos nossos discursos um conjunto estruturado de valores muitas vezes em contradição com o que, genuinamente, julgamos pensar. Atentemos, por exemplo, em expressões discriminadoras que estão depositadas na linguagem através dos provérbios ou de frases feitas, como por exemplo:

- Burro velho não aprende línguas (discriminação com base na idade);
- O trabalho é bom para o preto (racismo puro);
- Maria rapaz (estereótipo).

Quantas vezes já as dissemos sem qualquer consciência do seu peso discriminador e sem nos apercebermos dele sequer? E que dizer de vocábulos como *semítico* e *alarve*? Quando as proferimos alguma vez nos lembramos de que elas estão carregadas de ódios e desprezos acumulados contra alguns povos?

Temos de ter consciência de que o mundo da linguagem é, simultaneamente, órgão e limitação do nosso pensar/dizer: só conseguimos trazer ao discurso aquilo que permite ou potencia a estrutura da língua em que nos movemos. E qualquer falar expressa um dito que ultrapassa toda a decisão voluntária de quem fala. Falar é, no fundo, também, valorizar. Sobre isto diz Georges Gusdorf, num livro velhíssimo sobre a linguagem: *A linguagem apresenta-se como a mais originária de todas as técnicas. Ela constitui uma disciplina económica de manipulação das coisas e dos seres*⁴. Ou seja, falar é moldar e dominar o mundo. Pela fala, o ser humano dignifica ou menospreza a realidade, mas, em qualquer dos casos, introduz nela uma ordem valorativa, salientando, rebaixando, em suma, hierarquizando. Continuando ainda com Gusdorf, temos de consciencializar que *a palavra deve a sua eficácia ao facto de não ser apenas uma notação objectiva, mas sim um índice de valor [...] cada palavra é a palavra da situação, a palavra que resume o estado do mundo em função da minha decisão*⁵. Neste contexto, podemos dizer que a palavra humana carrega uma dimensão ética profunda, porque se a minha palavra “resume o estado do mundo em função da minha decisão”, eu posso falar:

*para reificar o passado, repetindo-o, ou para o desenvolver numa dinâmica de possibilidades futuras, procurando dizer palavras novas.*⁶

Assim, falar transporta consigo um *recado axiológico* subjacente ao explicitamente dito no discurso e, algumas vezes, ao invés da sua mensagem explícita. Procurar a coerência discursiva é, então, também, olhar para as palavras que integram as frases, atentar na forma como elas obedecem a uma morfologia e a uma sintaxe específicas.

Do ponto de vista da discriminação com base no sistema sexo/género, a forma como falamos ou escrevemos é mais ou menos igualitária consoante está, ou não, atenta ao facto de o discurso dar visibilidade ao feminino. Essa atenção prende-se com dois aspectos específicos, para além das questões gerais antes apontadas, mas que podem ser incluídas sob a questão da legitimidade do universal supostamente neutro⁷.

⁴ Georges GUSDORF, *La Parole*, Paris, PUF, 1990 (1952), p. 13.

⁵ *Ibidem*, p. 12.

⁶ Fernanda HENRIQUES, “Filosofia, Cultura, Linguagem”, in AAVV, *Aristotelismo, Antiaristotelismo, Ensino da Filosofia*, Rio de Janeiro, Agora da Ilha, 2000, pp. 245-262, p. 249.

⁷ Sobre estes temas ver o excelente tratamento feito em: Graça ABRANCHES e Eduarda CARVALHO, *Linguagem, Poder e Educação*, Lisboa, CIDM, 1999. Ver também o já velho, mais ainda importante, texto: Maria Isabel BARRENO, *O falso neutro*, 1989.

2.1. A suposta neutralidade do universal masculino

Este tema remete para um dos factores mais profundamente discriminadores das mulheres e do feminino, ao mesmo tempo que traz a lume uma forte controvérsia, quer entre as feministas, quer entre as pessoas que se dedicam ao estudo da questão da linguagem, fundamentalmente, linguistas.

O que é que está em jogo? Basicamente, a contestação da legitimidade de duas situações morfossintáticas:

- A contestação da legitimidade que homem, mesmo quando é escrito com maiúscula, possa designar, sem discriminação, os homens e as mulheres.
- A contestação da legitimidade não discriminadora da concordância através do plural masculino, quando o antecedente é constituído por palavras femininas e masculinas ou quando o referente extra-linguístico é composto por indivíduos dos dois sexos.

Atente-se nas seguintes frases:

- *O homem, ao inventar a agricultura, iniciou um processo irremediável de ligação à terra.*
- *Dentro da sala de aula havia 20 raparigas e 1 rapaz, todos eles se regozijaram por poderem participar na iniciativa proposta.*
- *Os alunos das Universidades portuguesas têm, em geral, poucos recursos bibliográficos ao seu dispor para trabalhar.*
- *Os cidadãos portugueses devem cumprir o seu direito de voto.*
- *Os avós ainda são um grande apoio na sustentabilidade das famílias portuguesas.*

Poderíamos continuar indefinidamente e em todos os exemplos caberia sempre perguntar: onde estão as mulheres?

Dir-se-á que as frases estão construídas segundo regras gramaticais claramente estabelecidas e que a gramática é de natureza puramente linguística. Ambas as coisas, mesmo que fossem pacificamente aceites como verdade, não podem ser tidas como sendo imutáveis. As regras gramaticais também são históricas e, por esse motivo, alteráveis. A este respeito, a posição da obra de Gusdorf atrás referida, não só aponta para o carácter mutável da gramática como também faz o levantamento de algumas situações históricas em que havendo necessidade de uma transformação das mentalidades se recorreu à reorganização gramatical e ou lexical.⁸ Na verdade, se o *discurso humano tem um enorme poder [...] na configuração das visões do mundo, é natural que todas as transformações conceptuais e ideológicas correspondam, igualmente a momentos de modificações linguísticas*⁹.

O predomínio deste imperialismo do masculino, apresentado como um universal neutro é, igualmente, patente nas formas habituais de tratamento de homens e de mulheres – eles tratados como seres individuais e autónomos, elas por referência a um estado civil que sempre as referencia a um homem –, bem como a designação de profissões ou funções que, geralmente, costumam aparecer no masculino.

Este tópico é, contudo, mais fácil de contornar e superar. Dois aspectos devem ser tidos em conta, a este nível.

⁸ Cf., Georges GUSDORF, *op. cit.*, pp. 21-36. Ver também: Patrícia VIOLI, *El infinito singular*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1991.

⁹ Fernanda HENRIQUES, *op. cit.*, p. 249.

O primeiro prende-se com o dever de usar uma forma de tratamento igualitário quando houver de se referir os nomes de autores ou autoras de textos, por exemplo, por um lado, não tratando os homens pelo apelido ou por nome e apelido e as mulheres apenas pelo nome próprio e, por outro, deixando de acrescentar à designação das mulheres a categoria de menina ou senhora, para diferenciar o seu estado civil. De facto, se se está a considerar uma mulher do ponto de vista da sua obra ou da sua acção social, não se compreende a necessidade de se acrescentar se é solteira, casada, divorciada ou viúva, uma vez que para nenhum homem se vê necessidade de tal explicitação.

O segundo aspecto refere-se ao cuidado que deve haver em fazer o feminino de todas profissões ou funções que forem referidas numa explicação ou num exemplo, pela mesma exigência de dar visibilidade aos dois sexos.

Por tudo isto, importa, pois, ter muito cuidado com a linguagem usada nos materiais pedagógicos, exigindo que ela não oculte as mulheres e o feminino, nem funcione como elemento discriminador.

Há muitas e boas formas de escrever bons textos sem recorrer de modo sistemático ao suposto e falsamente considerado universal neutro. E de cada vez que considerarmos que esta questão é despicienda, devemos lembrar sempre que *Os Direitos do Homem e do Cidadão* que a Revolução Francesa proclamou, efectivamente, apenas se referiam ao homem masculino e branco, excluindo, portanto, desses direitos muito mais do que metade da Humanidade.



A O

nexos

**GUIÃO de APOIO
à AVALIAÇÃO de PRODUTOS MULTIMÉDIA**



Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software na Educação e Formação

Apresentação de Produtos a Certificação Formulário em Linha

Instruções

Preencher o formulário com a informação solicitada relativa ao produto a apresentar a certificação e enviar uma cópia do produto à entidade, de acordo com o respectivo regulamento.

Itens	Descrição
F1. Título	
F2. Autoria	
F3. Editor/a	
F4. Versão	
F5. Ano de Edição	
F6. Língua(s)	
F7. Componentes do produto	<input type="checkbox"/> CD <input type="checkbox"/> DVD <input type="checkbox"/> Disquete <input type="checkbox"/> Programa transferido da Internet <input type="checkbox"/> Documentação completa em papel (Português) <input type="checkbox"/> Documentação parcialmente em papel (Português) <input type="checkbox"/> Documentação completa em formato digital (Português) <input type="checkbox"/> Documentação completa em papel (outra língua) <input type="checkbox"/> Documentação parcialmente em papel (outra língua) <input type="checkbox"/> Documentação completa em formato digital (outra língua)
F8. Distribuidor/a em Portugal	
F9. Preço	<input type="checkbox"/> Gratuito <input type="checkbox"/> Preço de licença individual: _____ <input type="checkbox"/> Preço de licença de escola: <input type="checkbox"/> Preço de licença de ____ instalações: _____ <input type="checkbox"/> Preço de licença de ____ instalações: _____ <input type="checkbox"/> Preço de licença por produto obtido por transferência da Internet: _____
F10. Apoio adicional ao/à utilizador/a	<input type="checkbox"/> Apoio técnico por telefone _____ <input type="checkbox"/> Correio postal _____ <input type="checkbox"/> Correio electrónico _____ <input type="checkbox"/> Sítio de apoio na Internet _____ <input type="checkbox"/> Nas instalações da Editora <input type="checkbox"/> Não dispõe de serviço <input type="checkbox"/> Outro _____

Itens	Descrição
F11. Requisitos recomendados de <i>hardware</i>	<input type="checkbox"/> Leitor de CD <input type="checkbox"/> Leitor de DVD <input type="checkbox"/> Leitor de disquetes <input type="checkbox"/> Placa de som e altifalantes <input type="checkbox"/> Microfone <input type="checkbox"/> Impressora Processador: _____ RAM: _____ Outros: _____
F12. Requisitos recomendados de <i>software</i> (sistema operativo)	<input type="checkbox"/> Windows 95 <input type="checkbox"/> Windows 98SE <input type="checkbox"/> Windows 2000 <input type="checkbox"/> Windows XP <input type="checkbox"/> Mac OS 7, 8 ou 9 <input type="checkbox"/> Mac OS X <input type="checkbox"/> Linux <input type="checkbox"/> Outro sistema operativo: _____ <input type="checkbox"/> <i>Software</i> adicional necessário: _____
F13. Conformidade com as Normas de Acessibilidade (portaria 989/93)	
F14. Idade(s) do público-destinatário	<input type="checkbox"/> 3-5 <input type="checkbox"/> 6-8 <input type="checkbox"/> 9-10 <input type="checkbox"/> 11-13 <input type="checkbox"/> 14-17 <input type="checkbox"/> ≥ 18 <input type="checkbox"/> Todos
F15. Nível ou níveis de ensino	<input type="checkbox"/> Pré-escolar <input type="checkbox"/> Ensino Básico <input type="checkbox"/> 1.º Ciclo <input type="checkbox"/> 2.º Ciclo <input type="checkbox"/> 3.º Ciclo <input type="checkbox"/> Ensino Secundário <input type="checkbox"/> Ensino Recorrente <input type="checkbox"/> Ensino Profissional <input type="checkbox"/> Formação Profissional <input type="checkbox"/> Ensino Superior
F15. Articulação com áreas curriculares (disciplinares, não disciplinares)	<input type="checkbox"/> Áreas curriculares disciplinares [especificar a(s) disciplina(s)] _____ <input type="checkbox"/> Áreas curriculares não disciplinares [especificar a(s) área(s)] _____
F17. Temas e/ou tópicos	
F18. Breve descrição das funcionalidades e usos do <i>software</i>	

Responsável _____ Data _____



Ficha de Catalogação

Informação destinada à identificação do produto, catalogação e registo na base de dados

Instrução: preencha a informação solicitada com detalhe e rigor.

Identificação do Produto	
C1. Título	
C2. Autoria	
C3. Editor/a	
C4. Língua(s)	
C5. Tipo de suporte físico (CD, DVD, disquete)	
C6. Idade(s) do público-destinatário	<input type="checkbox"/> 3-5 <input type="checkbox"/> 6-8 <input type="checkbox"/> 9-10 <input type="checkbox"/> 11-13 <input type="checkbox"/> 14-17 <input type="checkbox"/> ≥ 18 <input type="checkbox"/> Todos
C7. Nível ou níveis de ensino	<input type="checkbox"/> Pré-escolar <input type="checkbox"/> Ensino Básico <input type="checkbox"/> 1.º Ciclo <input type="checkbox"/> 2.º Ciclo <input type="checkbox"/> 3.º Ciclo <input type="checkbox"/> Ensino Secundário <input type="checkbox"/> Ensino Recorrente <input type="checkbox"/> Ensino Profissional <input type="checkbox"/> Formação Profissional <input type="checkbox"/> Ensino Superior
C8. Conteúdo/disciplina	
C9. Conteúdo/tema(s)	
C10. Sistema Operativo	<input type="checkbox"/> Windows 95 <input type="checkbox"/> Windows 98SE <input type="checkbox"/> Windows 2000 <input type="checkbox"/> Windows XP <input type="checkbox"/> Mac OS 7, 8 ou 9 <input type="checkbox"/> Mac OS X <input type="checkbox"/> Linux <input type="checkbox"/> Outro sistema operativo: _____
C11. Tipo de software*	Software educativo geral <input type="checkbox"/> Obras de referência <input type="checkbox"/> Ferramentas e/ou Ambientes abertos ou de autor Software educativo específico <input type="checkbox"/> Tutorial <input type="checkbox"/> Livro electrónico <input type="checkbox"/> Exercícios de prática & jogos <input type="checkbox"/> Simulação

Avaliador/a _____ Data _____

Observações:

Tipos de Software

Obras de referência [programa que contém informação/conteúdo de carácter geral e que pode ter uso educativo em diferentes contextos e situações de aprendizagem, em especial como elemento de consulta, como sejam uma enciclopédia, um atlas, um dicionário];

Tutorial [programa que inclui percurso pré-programado de aprendizagem, linear ou ramificado];

Ferramenta ou ambiente de autor [programa que se apresenta vazio de conteúdo e que dispõe de ferramentas próprias para a criação/construção de conteúdo diverso];

Livro electrónico [programa que contém/reproduz, em formato de apresentação, conteúdos específicos de uma determinada área ou tópico. Inclui obras temáticas, sobre o património histórico, literário e natural, *living books*, etc.];

Exercícios de prática & Jogos [programa que inclui exercícios e prática repetitiva, quase sempre em formato de jogo, acerca de conceitos e tópicos específicos. Pode incluir mecanismos de *feedback* (pontuação, por exemplo), indicações para ultrapassar erros, registos do progresso do aluno, etc.];

Simulações [programas que permitem ao utilizador manipular variáveis correspondentes a fenómenos, de acordo com um conjunto de regras pré-programadas.]

Nota: Quando o software pode ser classificado em mais do que uma categoria, dado que dispõe de diversas funcionalidades que permitem ao utilizador realizar actividades educativas diferentes, deve ser classificado pelo elemento preponderante.



Grelha de Avaliação

Este instrumento tem como objectivo proceder a uma avaliação *a priori* acerca do potencial educativo do programa e não inclui resultados da sua utilização em contexto educativo.

É composto por duas partes: **(a)** a primeira parte é uma “grelha de avaliação” que se destina a quantificar a análise e apreciação do produto, de forma sistemática e detalhada, em relação a cada item e em relação a todos e a cada um dos domínios em apreciação; **(b)** uma segunda parte em que lhe é solicitada uma avaliação global/descritiva das suas percepções.

Instruções

Assinalar com uma **X** a coluna que melhor corresponde à sua opinião. No final de cada domínio, deve realizar uma apreciação global sobre esse domínio. Utilize o espaço de observações para registar erros ou omissões do *software*, quando aplicável. Utilize, para apreciar cada item, a seguinte escala:

1. Mau; 2. Suficiente; 3. Bom; 4. Excelente; **NA** não aplicável ou não avaliado

Identificação e breve descrição das funcionalidades e usos do produto					
Título:					
Autoria:					
Editor/a:					
Versão:					
Data:					
Língua:					
Descrição:					
Domínio Técnico					
	NA	1	2	3	4
A1. Instalação do programa					
A2. Compatibilidade com outro <i>software</i> e/ou erros de programação					
A3. Design					
A4. Interface					
A5. Navegação e/ou orientação do/a utilizador/a					
A6. Funcionalidades disponíveis (por exemplo, pesquisa, impressão de documentos, exportação de informação, áudio e vídeo, etc.)					
A7. Ajuda ao/à utilizador/a (integrada no <i>software</i> ou na documentação adicional)					
Observações (incluindo descrição de erros e/ou omissões do <i>software</i> , se aplicável):					
Avaliação Global (Domínio Técnico)					

Domínio Científico					
	NA	1	2	3	4
A8. Rigor científico (incluindo qualidade e correção científica do conteúdo, actualidade da informação e clareza no uso de termos e conceitos)					
A9. Adequação dos conteúdos ao público-destinatário					
A10. Pertinência dos conteúdos face à natureza da temática e aos objectivos curriculares					
Observações (incluindo descrição de erros e/ou omissões do <i>software</i> , se aplicável):					
Avaliação Global (Domínio Científico)					
Domínio Pedagógico					
	NA	1	2	3	4
A11. Relevância para o desenvolvimento de competências essenciais (gerais e específicas)					
A12. Possibilidade de articulação/integração curricular					
A13. Respeito por diferentes ritmos de aprendizagem					
A14. Perspectiva pedagógica subjacente ao programa, incluindo papel dos alunos e alunas					
Observações (incluindo descrição de erros e/ou omissões do <i>software</i> , se aplicável):					
Avaliação Global (Domínio Pedagógico)					
Domínio Linguístico					
	NA	1	2	3	4
A15. Adequação da linguagem ao público-destinatário					
A16. Correção linguística					
A17. Clareza da linguagem					
A18. Utilização de uma linguagem explicitamente inclusiva do feminino e do masculino					
Observações (incluindo descrição de erros e/ou omissões do <i>software</i> , se aplicável):					
Avaliação Global (Domínio Linguístico)					

Domínio dos Valores e Atitudes					
	NA	1	2	3	4
A19. Ausência de preconceitos ou estereótipos de raça, etnia, religião e/ou cultura de origem					
A20. Promoção da igualdade entre homens e mulheres através de:					
1. Equilíbrio na visibilidade concedidas à representação do sexo feminino e do sexo masculino					
2. Apresentação de personagens com características/ /comportamentos diversificados e que ultrapassem as tradicionalmente associadas ao respectivo sexo					
3. Presença de personagens desempenhando actividades/profissões ou papéis/funções sociais diversificadas e que ultrapassem as tradicionalmente associadas ao respectivo sexo					
A21. Ausência de conteúdos que incitem à violência					
A22. Relevância na promoção de atitudes positivas face à Natureza e ao Ambiente					
A23. Conformidade com as Normas de Acessibilidade (portaria 989/93)					
Observações (incluindo descrição de erros e/ou omissões do software, se aplicável):					
Avaliação Global (Domínio dos Valores e Atitudes)					

Avaliador/a _____ Data _____



Avaliação compreensiva/descriptiva

Instruções

Preencha os campos de acordo com a sua percepção acerca dos aspectos globais do programa. Inclua apenas os aspectos que lhe parecem relevantes e que podem contribuir para uma melhor compreensão acerca das mais-valias educativas que o programa poderá ajudar a promover.

Descrição e apreciação global do programa

Descrição e avaliação da relevância e potencial pedagógico do programa

Avaliador/a _____ Data _____