



**Universidade de Coimbra
Faculdade de Economia
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação**

Mestrado em Gestão Escolar

A Escola e as Desigualdades de Género

Percepções de discentes do ensino secundário

Maria de Fátima Santos Carvalho
Coimbra, 2010



**Universidade de Coimbra
Faculdade de Economia
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação**

Mestrado em Gestão Escolar

Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar, com vista à obtenção do Grau de Mestre, apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Prof. Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira.

Maria de Fátima Santos Carvalho
Coimbra, 2010

Agradecimentos

Um agradecimento a todos os que, de diferentes maneiras, contribuíram para que este estudo se tornasse possível:

- À Prof. Doutora Cristina Vieira, por ter estado sempre ao meu lado com a máxima dedicação, por ter acreditado no interesse do meu estudo, por tudo o que me ensinou, mesmo abdicando por vezes da sua vida pessoal, fazendo-me reflectir nos momentos certos.

- Aos meus filhos por todo o apoio imensurável que me deram e pela forma carinhosa com que me acompanharam.

- Aos amigos, a quem mesmo deixando de dedicar atenção, estiveram sempre comigo.

- Ao Director da minha escola, por acreditado na pertinência do meu estudo e o ter autorizado.

- Aos alunos pela colaboração no estudo e por terem estado na origem desta reflexão.

- A alguns colegas, que de diferentes formas me ajudaram com o seu contributo e estímulo.

A todos, agradeço reconhecidamente.

Resumo

É através do processo educativo, no qual se inclui a família e a escola, que os padrões de comportamento, as regras sociais, os valores éticos e morais, os costumes e os estereótipos são transmitidos às crianças.

A escola é uma entidade que não estando separada da sociedade, torna-se um palco das assimetrias de poder, bem visíveis ao nível do currículo e dos materiais pedagógicos, bem como nas relações estabelecidas na sala de aula entre professores /as e alunos /as.

Porquê dedicar um estudo à questão da percepção que os alunos /as têm em relação às discriminações de género na escola, quando aparentemente se acredita que a igualdade de género já foi alcançada e as estatísticas nos mostram que as raparigas estão em maior número no ensino superior do que os rapazes? Mas, a realidade é que na escola continua a haver assimetrias, quando se acha que os rapazes têm melhor performance na Educação Física, que as raparigas têm mais “jeito” para as línguas, que os rapazes se portam pior e as raparigas são mais aplicadas.

Na abordagem deste tema serão apenas consideradas as categorias feminina e masculina, como unitárias, isto é, falar-se-á apenas dos rapazes e das raparigas em geral, enquanto grupos distintos, sem ter em conta as diferenciações produzidas, no seio desses mesmos grupos, por factores como a classe social ou a raça/etnia.

Para identificar manifestações dos estereótipos do género, em alunos e alunas, na forma como caracterizam rapazes e raparigas, no modo como percebem a relação com os docentes, bem como na escolha da futura profissão, foi aplicado um questionário a 100 discentes do 12ºano de escolaridade, de diferentes áreas de estudo, pertencentes a uma escola do distrito de Leiria.

Tratou-se de um estudo do tipo quantitativo, não experimental, exploratório, tendo os resultados sido analisados em função do sexo e da área de estudo dos adolescentes em questão.

Através dos resultados foi possível verificar que os rapazes concordam mais do que as raparigas quanto à existência de diferenças de género nos comportamentos individuais de distinção entre rapazes e raparigas, no tratamento diferencial dos professores e nas desigualdades na escolha da profissão futura.

A comparação entre as áreas de estudo mostrou-nos que os alunos da área de estudos socioeconómicos são os que se inclinam a uma maior percepção de diferenças nos aspectos referidos anteriormente.

Palavras-chave:

Género, Estereótipo, Escola, Desigualdades

Abstract

It is through the educational process, which include family and school, that patterns of behaviors, social rules, the ethical and moral values, customs and stereotypes, are transmitted to children.

School is an entity other than being apart from society, becomes a stage of power asymmetries, clearly visible in what refers to curriculum and teaching materials as well as the relationships established in the classroom between teachers and students.

Why devote a study to the perceptions students have in relation to gender discrimination at school, when it is apparently believed that gender equality has been achieved and statistics show us that there are more girls than boys attending University? But the reality is that at school, there are still gaps, when it is assumed that boys have better performances in Sports, that girls have a special "gift" for languages, boys behave worse and girls are more hard-working.

In approaching this topic there will be considered only male and female categories, as unitary, i.e., it will only be referred boys and girls in general, as distinct groups, without taking into account the differences produced within these same groups by factors such as social class or race / ethnicity.

To identify manifestations of gender stereotypes on students, the way boys and girls are featured, the way they perceive the relationship with teachers, as well as the choice of future jobs, a questionnaire was filled in by 100 students attending the 12th grade in different areas of study, belonging to a school in the district of Leiria.

This was a quantitative, non-experimental, exploratory type of study and the results were analyzed by gender and area of study of adolescents in question.

Through the results it was realized that more boys than girls agree on the existence of gender differences in individual behaviors to distinguish between boys and girls, in the differential treatment by teachers and inequalities in choosing the future profession.

The comparison between the study areas showed that students attending the socio-economic area of studies are those who tend to reveal a greater perception on differences in the above mentioned aspects.

Keywords:

Gender, Stereotype, School, Inequalities

Índice

Introdução	12
Parte I- Revisão da literatura	15
I Capítulo: A adolescência: desenvolvimento cognitivo e da identidade	16
Introdução	16
1. Adolescência: breves apontamentos históricos e conceptuais	17
1.1 Teoria Behaviorista	19
1.2 Teoria de Jean Piaget	21
1.3 Teoria de Erikson	21
1.4 Teoria da aprendizagem social de Bandura	22
1.5 Teoria ecológica do desenvolvimento humano	23
2. O desenvolvimento cognitivo durante a adolescência	24
3. O desenvolvimento da identidade durante a adolescência	26
Conclusão	31
II Capítulo: Sexo, Gênero e Estereótipos	32
Introdução	32
1. Estereótipos de papéis de género	33
2. Relações entre género e escola: alguns aspectos	41
2.1 Género e nível de escolaridade	43
2.2 Algumas diferenças no desempenho escolar entre rapazes e raparigas	47
2.3 Breve referência a algumas políticas nacionais e europeias de igualdade de género	48
2.4 Exemplos de estereótipos de género na escola	52
Conclusão	54

Parte II- Estudo Empírico	56
I Capítulo: Concepção, planeamento e caracterização da investigação	57
1. Definição do problema, objectivos e hipóteses	57
2. Etapas de Construção do instrumento de recolha de dados	58
II Capítulo: Estudo final	61
1. Procedimentos metodológicos	61
1.1 Instrumento	61
1.2 Procedimento	64
1.3 Amostra	64
2. Apresentação de resultados	65
2.1 Estudo da 1ª Hipótese	66
2.2 Estudo da 2ª Hipótese	69
2.3 Discussão de resultados	74
Conclusão geral	77
Referências Bibliográficas	80
Sites consultados	85
Anexos	86

Lista de Quadros

Quadro 1 - Taxa de feminilização do ensino em 2006/2007 _____	35
Quadro 2 -Nível de escolaridade da população com 15 anos ou mais _____	44
Quadro 3 -Taxa de feminização das várias modalidades de ensino _____	44
Quadro 4 -Taxa de feminilização relacionada com a conclusão dos diversos níveis de ensino _____	45
Quadro 5 -Taxa de feminilização segundo a área de investigação _____	45
Quadro 6- Taxa de abandono escolar precoce, total e por sexo _____	51
Quadro 7 -Guião da entrevista _____	59
Quadro 8 -Escala de Likert utilizada no questionário _____	61
Quadro 9- Quadro com as subescalas e respectivas questões _____	62
Quadro 10- Distribuição da amostra por sexos _____	65
Quadro 11– Distribuição da amostra por áreas de estudo _____	65
Quadro 12- Análise da média e desvio padrão nas respostas à 1ª subescala em função do sexo _____	66
Quadro 13- Análise da variância a um critério (diferenças entre rapazes e raparigas na resposta à 1ª subescala) _____	66
Quadro 14- Análise da média e desvio padrão nas respostas à 2ª subescala em função do sexo _____	67
Quadro 15- Análise da variância a um critério (diferenças entre rapazes e raparigas na resposta à 2ª subescala) _____	67
Quadro 16- Análise da média e desvio padrão nas respostas à 3ª subescala em função do sexo _____	68
Quadro 17- Análise da variância a um critério (diferenças entre rapazes e raparigas na resposta à 3ª subescala) _____	68
Quadro 18- Análise da média e desvio padrão nas respostas à 1ª subescala, em função da área de estudo _____	69
Quadro 19- Análise da variância a um critério (área de estudo na resposta à 1ª subescala) _____	70
Quadro 20- Análise da média e desvio padrão nas respostas à 2ª subescala, em função da área de estudo _____	71

Quadro 21- Análise da variância a um critério (área de estudo na resposta à 2ª subescala) _____	71
Quadro 22- Análise da média e desvio padrão nas respostas à 3ª subescala, em função da área de estudo _____	72
Quadro 23- Análise da variância a um critério (área de estudo na resposta à 3ª subescala) _____	73

Introdução

Esta tese foi elaborada no âmbito do Mestrado em Gestão Escolar, tendo como base uma formação em Biologia e a nossa experiência de vinte e dois anos de docência, durante a qual os adolescentes se tornaram parte integrante de uma vida dedicada à escola e ao ensino.

Ao passar por uma experiência de gestão passamos a ter uma visão integrante da escola, do seu modo de funcionamento, passamos a conhecer as suas vivências e as suas contradições. Ao conviver diariamente com as problemáticas do ensino, dentro e fora da sala de aula, surgem percepções que servem de mote a interrogações que se convertem em estudos, como por exemplo aquele que aqui apresentamos, que é dedicado às desigualdades de género na escola.

Verificámos que os estereótipos de género são um tema actual na investigação em educação. Durante muitos anos, o ensino foi segregado com currículos e estabelecimentos de ensino distintos, para rapazes e raparigas. Esta situação era justificada pelas diferenças percepcionadas entre os sexos, então entendida como uma mera questão biológica e, como tal, natural, inata e inalterável.

A Comissão Europeia apresentou, no dia sete de Junho, um estudo¹, este examina como as desigualdades de género na educação são enfrentadas em países europeus. Este estudo revela que as diferenças de género persistem tanto nas escolhas de curso como nos resultados. De acordo com a Comissária Europeia para a Educação, Cultura, Multilinguismo e Juventude, Androulla Vassiliou (2010), “a relação entre o género e a educação mudou profundamente nos últimos 50 anos, sendo que as diferenças assumem, agora, formas mais complexas. A maioria dos funcionários das nossas escolas são do sexo feminino, mas a gestão dos sistemas educativos pertence, maioritariamente, aos homens. Adicionalmente, a maior parte dos licenciados são, hoje, mulheres, e a maior incidência de abandono escolar regista-se entre o sexo masculino. As políticas de igualdade de género devem, assim ser

¹ Disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/460.html>, (consultado em 23 de Julho de 2010).

baseadas numa compreensão clara da relação complexa entre o género e os resultados educativos”.

O estudo referido anteriormente deu origem a um relatório baseado no trabalho da rede Eurydice² que cobre todos os níveis de ensino em 29 países (todos os membros da União Europeia, com excepção da Bulgária, da Islândia, do Liechtenstein e da Noruega).

Muitos jovens que frequentam o ensino Secundário optam ainda por carreiras que reflectem os tradicionais papéis de género.

Actualmente, constata-se que essas diferenças, consideradas naturais, não são mais do que o resultado de uma construção cultural e social, onde a família e a escola têm um papel preponderante.

Os estereótipos de género não são mais do que representações generalizadas e socialmente valorizadas acerca do que os homens e as mulheres devem ser (traços de género) e fazer (papéis de género), muitas vezes, limitadores da acção dos/as alunos/as nomeadamente, no que diz respeito às suas escolhas futuras (CITE 2003).

Revela-se, por isso, importante reconhecer as suas manifestações na escola, onde os jovens passam a maior parte da sua vida, de modo a que seja fundamentada uma prática educativa equitativa, que integre e valorize as características individuais de rapazes e de raparigas.

Uma melhor orientação profissional é necessária para enfrentar o desafio referido para que os professores e os profissionais da orientação estejam mais conscientes das questões de género e mais capazes de desafiar estereótipos.

A orientação profissional sensível ao género é mais frequentemente direccionada a raparigas do que a rapazes e, usualmente, visa encorajar raparigas a enveredar por carreiras nas áreas da tecnologia e das ciências naturais. No entanto, faltam estratégias nacionais globais para combater os estereótipos de género nas escolas e nas escolhas da carreira.

Este estudo visa perceber de que modo alguns alunos/as do 12ºano, a concluírem o ensino secundário, percebem alguns aspectos associados ao

² Estruturas do Sistema de Ensino, Formação Profissional e Educação de Adultos na Europa- Portugal 2005/2006 (disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/460.html>, consultado em 23 de Julho de 2010).

género, como as características dos rapazes e das raparigas, o tratamento dos mesmos por parte dos professores e, por fim, a escolha por parte de uns e de outras da futura profissão.

Os conteúdos das páginas que se seguem encontram-se estruturados em duas partes. A primeira parte trata do enquadramento teórico referente ao tema, ou seja, a revisão da literatura que está organizada em dois capítulos.

O primeiro capítulo fala da adolescência, do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento da identidade durante essa fase da vida e está dividido em três secções. Na primeira secção faz-se referência a alguns aspectos conceptuais da adolescência, salientando-se algumas teorias do desenvolvimento; na segunda secção fala-se do desenvolvimento cognitivo durante a adolescência; e na terceira secção debruçamo-nos sobre o desenvolvimento da identidade.

O segundo capítulo aborda aspectos que pretendem relacionar sexo, género e estereótipos de género. Está dividido em duas partes. Na primeira parte abordam-se os estereótipos de género e na segunda parte falaremos de alguns aspectos da relação entre género e escola.

A segunda parte trata do estudo empírico e está organizada em dois capítulos: o primeiro fala da concepção, planeamento e caracterização da investigação e o segundo refere-se ao estudo final, onde se descreve e fundamenta a metodologia adoptada tendo em vista o alcance dos objectivos traçados e se apresentam e discutem os resultados. A tese termina com as conclusões onde são deixadas algumas pistas para estudos futuros.

Parte I- Revisão da Literatura

I Capítulo

A adolescência: desenvolvimento cognitivo e da identidade

Introdução

Sabemos que somos seres racionais, sociais, culturais, que somos animais, mamíferos e erectos, que falamos, que sabemos produzir e usar símbolos que gostamos de prestar culto aos mortos. Porém, tais evidências nada dizem respeito a cada um de nós, enquanto pessoas, por não referirem aspectos específicos daquilo que apresentamos de mais característico. Ninguém é igual a outra pessoa e as semelhanças encontradas entre os indivíduos não desmentem o facto de o indivíduo ser uma unidade distinta de todos os outros.

Em virtude do que há de impar em cada ser humano, podemos inferir que cada personalidade é uma presença única e que não se repete, ou seja, é uma individualidade e esta resulta do facto de nos constituirmos a partir de uma história de vida em que as situações do meio e as influências culturais são vividas por cada sujeito de modo particular. E o que é mais nosso e nos caracteriza como seres individuais tem, portanto, que ser procurado na diversidade.

A subjectividade inerente às vivências determina que o meio em que as pessoas vivem e se formam, tal como os acontecimentos que nele ocorrem, assumam um significado particular e específico. Assim, situações e meios diferentes contribuem para a constituição de sujeitos igualmente diferentes. Daí que, apesar de todos sermos seres humanos, todos somos diferentes, cada qual com a sua individualidade.

Somos nós que, ao longo da vida, temos de nos construir. Trata-se de um processo que recebe o primeiro impulso nas relações precoces estabelecidas com o pai, a mãe ou figuras substitutas, mal a criança acaba de nascer e continua pela vida fora.

Com o decorrer do tempo, muitas coisas se alteram profundamente. A integração noutros grupos faz com que a pessoa se confronte com factores de mudança que se repercutirão no desenvolvimento da sua personalidade, nos

seus gostos, interesses e valores. Esta vai passar por novas fases, em que as circunstâncias vividas, assim como as mudanças físicas e psicológicas associadas ao processo de maturação interferem na sua maneira de estar, de sentir e de pensar, bem como nos modos como se dispõe a agir.

Uma dessas fases é a adolescência. A palavra adolescência vem da palavra latina *adelesco*, que significa crescer.

É um período em que o jovem se sente objecto de intermináveis mudanças físicas, hormonais, cognitivas, emocionais, sociais, morais, as quais lhe provocam sentimentos de insegurança (Sprinthall e Collins, 2003).

É no turbilhão destas mudanças que o adolescente tem de prosseguir na construção de si enquanto pessoa, dando um impulso substancial ao seu projecto de vida.

Este capítulo é dedicado a aspectos particulares da adolescência, está subdividido em três partes: na primeira parte faz-se uma breve abordagem histórica e conceptual da adolescência, na segunda parte iremos falar sobre o desenvolvimento cognitivo durante a adolescência e, por fim, na terceira parte, falar-se-á do desenvolvimento da identidade durante o mesmo período. Este capítulo tem como objectivo perceber melhor as alterações que ocorrem durante a adolescência que, provavelmente, poderão ter implicações na adaptação dos adolescentes à escola e no modo como percebem a organização da vida social, e que, certamente, tem interesse para o nosso estudo, apresentado na segunda parte desta dissertação.

1. Adolescência: breves apontamentos históricos e conceptuais

Uma das fases cruciais no trajecto individual é a adolescência. Apesar de investigadores como Stanley Hall (1844-1924) e Sigmund Freud (1856-1939) terem enfatizado uma perspectiva maturacionista, de acordo com a qual a adolescência era esboçada como inevitavelmente turbulenta e difícil, estudos como os de George Mead (1863-1931) com jovens ocidentais mostraram que, provavelmente, a agitação psicológica varia de certa forma em função do grau em que os adolescentes se adaptam a variadas transformações, como referem

Sprinthall e Collins (2003).

No pensamento actual, o crescimento durante a adolescência engloba uma acção combinada entre as nítidas modificações biológicas, sociais e cognitivas dos indivíduos, e as exigências e as oportunidades que afectam o seu desenvolvimento psicológico.

A modificação na aparência física, durante a puberdade, é acompanhada por alterações verdadeiramente notáveis na capacidade do corpo para fazer esforço físico. No entanto, algumas alterações como o tamanho do coração, o número de hemácias³ e o tamanho dos pulmões, diferem de rapaz para rapariga.

Segundo Abrunhosa e Leitão (2006), nas sociedades ocidentais, observamos uma atitude paradoxal em relação aos jovens. Por um lado, é habitual permitir aos jovens uma diversidade de escolhas. Geralmente podem escolher se fazem só a escolaridade obrigatória ou se continuam a estudar. Fazem opções quanto aos cursos académicos e quanto à profissão a exercer, onde vão estudar ou trabalhar, podendo mudar-se quando quiserem. Podem decidir se casam ou não, com quem, como e quando casam. São livres de seguir uma religião ou de se filiar num partido político. Estabelecem os seus próprios padrões de conduta no que respeita a sexo, álcool e drogas. Por outro lado, a sobrevivência no complicado mundo contemporâneo exige que o jovem se prepare, que frequente muitos anos de escola, que se forme, que se especialize, que adquira treino e competências para poder ingressar, com sucesso, numa carreira profissional. Isto é possível se permanecer na dependência da tutela familiar.

De acordo ainda com os autores atrás citados, a permanência em casa dos pais, a sujeição económica e as restrições comportamentais, são entraves com que o jovem se debate quando pretende autonomia. Assim, o jovem possui na sua história forças contrárias que o fazem passar por dúvidas e incertezas.

³ Hemácias são unidades morfológicas do sangue, também designadas por glóbulos vermelhos ou eritrócitos, que estão presentes no sangue em número de cerca de $4,5$ a $6,5 \times 10^6/\text{mm}^3$, em condições normais.

Mas o desenvolvimento é influenciado por diversos factores e prolonga-se pela vida fora. Cada pessoa vai interagindo com acontecimentos e novas situações de que resultam novas experiências e por essa razão, as diferenças individuais aumentam com a idade.

Nas interacções estabelecidas, cada sujeito analisa as situações, filtrando voluntária ou inconscientemente, o que é significativo para si. Feita a selecção do que se lhe apresenta com valor, cada ser humano integra as diferentes experiências, relacionando-as umas com as outras, de modo a construir a sua identidade pessoal.

Faremos seguidamente uma incursão, muito breve, por algumas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem que podem, eventualmente, ajudar-nos a compreender a adolescência.

1.1 Teoria Behaviorista

Esta teoria defende que os seres humanos em todas as idades aprendem sobre o mundo da mesma maneira que os animais: reagindo a aspectos do meio ambiente que acham agradáveis, dolorosos ou ameaçadores.

Esta teoria centra-se em dois tipos de aprendizagem (Sprinthall e Collins, 2003): o condicionamento clássico (Pavlov, 1849-1936) e posteriormente aplicado em crianças por Watson (1878-1958) e o condicionamento operante Skinner (1904-1990).

Segundo Costa (2002), o Behaviorismo Clássico (também conhecido como Behaviorismo Watsoniano), apresenta a Psicologia como um ramo puramente objectivo e experimental das ciências naturais. A proposta de Watson era abandonar o estudo dos processos mentais, como pensamentos ou sentimentos, mudando o foco da Psicologia, até então mentalista, para o comportamento observável. Para Watson, a pesquisa dos processos mentais era pouco produtiva, de modo que seria conveniente concentrar-se no que é observável: o comportamento, este seria qualquer mudança observada, num organismo, que fosse consequência de algum estímulo ambiental anterior, na opinião da mesma autora, Watson era um defensor da importância do meio na construção e desenvolvimento do indivíduo, ele acreditava que todo o

comportamento era consequência da influência do meio, a ponto de afirmar que, tomando em linha de conta um grupo de crianças recém-nascidas ao acaso e um ambiente totalmente controlado, seria possível determinar qual a profissão e o carácter de cada uma delas. Embora não tenha realizado um estudo experimental, Watson executou a clássica “experiência do pequeno Albert”⁴ demonstrando o condicionamento dos sentimentos humanos.

Posteriormente surge o condicionamento operante de Skinner (1945), este refere-se à compreensão da acção humana através do comportamento operante, sendo que, Skinner dizia que o seu interesse era compreender o comportamento humano e não manipulá-lo (Sprinthall e Collins, 2003).

Segundo Pérez (2003), para Skinner o ser humano é um ser activo, que opera no ambiente, provocando modificações no mesmo, que actuam posteriormente sobre o sujeito, modificando os seus padrões comportamentais.

No entanto, o comportamento operante inclui outras formas de aprendizagem: o condicionamento operante é o processo de aprendizagem do comportamento que implica acções deliberadas. Uma resposta operante é aquela que surge sem a presença de um estímulo, ou seja é um comportamento voluntário.

Segundo o mesmo autor, para Skinner tratava-se de um processo através do qual aprendemos a dar respostas de forma a obter um benefício ou a evitar algo desagradável. Consequentemente, a frequência das respostas depende das suas consequências. O reforço é um evento que sucede a um comportamento e o incrementa. Há várias formas de os classificar: são primários (referentes a necessidades básicas ou naturais) ou secundários (aprendidos, podendo ser materiais ou sociais); são positivos ou negativos. O reforço positivo será a apresentação de um estímulo positivo. O reforço negativo consiste na supressão de um estímulo desagradável. Se as consequências de um comportamento forem desagradáveis para o sujeito, o comportamento tenderá a desaparecer.

⁴ O caso do Pequeno Albert foi uma experiência controversa conduzida por Watson, para demonstrar o funcionamento do condicionamento clássico em seres humanos, criando uma fobia num bebé, associando um estímulo inicialmente neutro (animais peludos) a um estímulo desagradável (som alto). A apresentação simultânea dos dois estímulos, por diversas vezes, fez com que o bebé desenvolvesse o medo de animais peludos.

Ou seja, também se consegue controlar o comportamento através de efeitos negativos. É o caso do castigo.

1.2 Teoria de Jean Piaget

Na parte seguinte deste capítulo iremos desenvolver esta teoria quando fizermos referência ao desenvolvimento cognitivo durante a adolescência. Serão referidos, apenas, nesta secção, os conceitos fundamentais da teoria de Piaget (1896-1980).

Segundo Raposo (1983), Piaget concede, na sua teoria psicológica, um lugar privilegiado ao problema da adaptação entre o indivíduo e o meio, procurando assim explicar o desenvolvimento em termos de processo de adaptação. Segundo o mesmo autor a teoria de Piaget constitui uma das mais fundamentadas explicações do desenvolvimento intelectual. Estabelece uma articulação entre os níveis biológico e psicológico do desenvolvimento, considerando este como um processo que conduz, progressivamente, o indivíduo da infância ao estado adulto, insistindo na origem e no modo de formação dos conhecimentos. Dentro desta teoria destaca-se a proposta de estádios ou períodos de desenvolvimento.

1.3 Teoria de Erikson

Como já foi referido anteriormente, é durante a adolescência que se dá o desenvolvimento da identidade e, se há algum autor que é perito neste assunto, é sem sombra de dúvida o alemão Erik Erikson (1902-1994). De facto, ele é referido como “o homem que deu à adolescência uma crise de identidade” (Sprinthall e Collins, 2003). No seu entender a identidade não pode ser considerada como um atributo imutável da pessoa: constrói-se ao longo do tempo, actualiza-se permanentemente até á morte. Segundo os mesmos autores, é no processo de socialização que o indivíduo constrói a sua identidade ao longo de toda a sua vida: é uma construção progressiva que se inicia antes do nascimento. O que Freud representou na investigação dos aspectos emocionais da infância, e Piaget na área do desenvolvimento intelectual de crianças e adolescentes, Erikson fez sobressair a formação da identidade na adolescência.

1.4 Teoria da aprendizagem social de Bandura

A teoria da aprendizagem social surge com Bandura (1992) citado por Sprinthall e Collins, (2003), este autor desenvolveu uma extensão de princípios teóricos anteriores que dá ênfase à aprendizagem com base na observação e à modelagem, e preconiza que os indivíduos modificam o seu comportamento em função do modo como as outras pessoas do grupo se comportam.

Segundo Bandura (1997) o comportamento de cada indivíduo resulta não somente do ambiente, mas também da sua representação cognitiva. Assim, a aprendizagem social também é influenciada pelo auto-conhecimento. Deste modo, os padrões que estabelecemos para nós mesmos e a confiança que temos na nossa capacidade para os cumprir, influenciam a nossa disposição para aprender com as outras pessoas, sejam elas os nossos pais, amigos, orientadores ou celebridades. Bandura (1997) encara a psicologia do desenvolvimento, numa perspectiva de percurso de vida, em que não importa apenas estudar o desenvolvimento das capacidades pessoais durante os anos formativos da infância. Para ele, os determinantes do percurso pessoal de cada indivíduo relacionam-se quer com influências ambientais dos diversos sistemas em que o indivíduo se desenvolve casa, escola e outras instituições, quer com condições biológicas ou mudanças no ambiente físico assim como com acontecimentos de vida por vezes imprevisíveis doenças, migrações, mudanças de carreira, casamento ou divórcio, o que requer que o percurso de vida seja analisado do ponto de vista pessoal e social. Apesar de reconhecer a importância do condicionamento operante, Bandura insiste na relevância da aprendizagem por observação ou imitação, modelagem, mesmo na ausência de qualquer reforço. Fala, no entanto, da importância do reforço vicariante, que, não sendo atribuído directamente à criança por esta exibir determinado tipo de comportamento, é atribuído ao modelo, levando a que a imitação desse modelo pela criança ocorra com maior probabilidade (Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Posteriormente, Bandura (1997) refere os quatro processos implicados na modelagem:

- Processos de atenção, que seleccionam os acontecimentos em função das características do observador, das características do modelo e do tipo de acontecimentos;
- Processos de retenção e representação que permitem que a criança transforme a informação em formas simbólicas que mais facilmente possam ser retidas;
- Processos de reprodução motora que permitem a transformação da informação representada em sequências de comportamentos motores;
- Processos de motivação que se relacionam com as consequências antecipadas pelo observador e que o leva a reproduzir ou não determinado comportamento.

Assim, e segundo Doron e Parot (2001), a aprendizagem por modelagem varia em função das relações existentes entre observador e modelo, em função da existência de consequências directas para o observador, em função do tempo que separa a aprendizagem e a sua aplicação prática e em função da natureza respondente ou operante da resposta aprendida.

1.5 Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano

A teoria ecológica do desenvolvimento humano, de Bronfenbrenner (1979), é muito recente e veio chamar a atenção para a variável contexto na compreensão do desenvolvimento humano. Nesta teoria ressalta basicamente que o desenvolvimento humano é apoiado em quatro níveis dinâmicos e interrelacionados: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo. Para Bronfenbrenner (1979), toda a pessoa é significativamente influenciada pelas interações entre os ecossistemas que se sobrepõem: mesossistema, microsistema, exossistema, e macrossistema, que compõem o cronossistema. Os contextos sociais, económicos, culturais e históricos fazem parte do macrossistema; o sistema escolar, o sistema de saúde, a comunidade e a comunicação social integram o exossistema, do microsistema fazem parte a família, os amigos e a estrutura religiosa.

Depois de umas breves notas sobre alguns contributos teóricos da psicologia que podem ajudar-nos a compreender o comportamento durante a adolescência, passamos a dedicar a nossa atenção ao desenvolvimento cognitivo.

2.O desenvolvimento cognitivo durante a adolescência

As várias perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento cognitivo têm a sua origem na perspectiva estrutural cognitiva de Piaget (1896-1980) que conceptualiza o desenvolvimento humano em estádios, que vão aumentando de complexidade numa sequência hierárquica, a partir das experiências que são proporcionadas aos sujeitos em desenvolvimento (Berger, 2003). Segundo Michel e Françoise Gauquelin (1978) Piaget referiu que a aquisição de conhecimentos faz-se segundo dois processos complementares: a acomodação, que se refere à adaptação do sujeito às condições exteriores, e a assimilação que não é mais do que a incorporação dos dados da experiência das estruturas inatas do sujeito. A criança não se contenta em receber impressões, mas em vez disso constrói, activamente o seu psiquismo. Quando uma fase está acabada é possível passar à seguinte, utilizando as aquisições anteriores.

Para os mesmos autores, Piaget distingue vários estádios nessa construção. Um período sensório-motor, até aos dois anos, um período pré-operatório, dos dois aos sete anos de idade, um período intuitivo, aos quatro anos, a partir dos sete anos até aos doze anos ocorre o período das operações concretas, dos doze aos dezasseis anos surge o período das operações formais. No âmbito deste trabalho salienta-se este último período, porque tem a ver com o tema deste capítulo a adolescência. Assim, nesta fase, o adolescente amplia as capacidades conquistadas na fase anterior, já consegue raciocinar sobre hipóteses na medida em que é capaz de formar esquemas conceptuais abstractos e através deles executar operações mentais dentro dos princípios da lógica formal. Com efeito, segundo Piaget, as mudanças na maneira como os adolescentes pensam sobre si mesmos sobre seus relacionamentos pessoais e sobre a natureza da sua sociedade, têm como fonte o desenvolvimento de uma nova estrutura lógica a que ele chamava de

operações formais. O pensamento operatório formal é o tipo de pensamento necessário para qualquer pessoa que tenha de resolver problemas sistematicamente. O adolescente é capaz de reflectir sobre o seu pensamento, o pensamento formal, que constitui uma reflexão da inteligência sobre si mesma, ou seja um sistema operatório de segunda potência, que opera com proposições (Santrock, 2007). De acordo com Sprinthal e Collins (2003), para Piaget, uma das consequências de se adquirir pensamento operatório formal é a capacidade de construir provas lógicas em que a conclusão segue a necessidade lógica. Essa habilidade constitui o raciocínio dedutivo. O pensamento do adolescente difere do pensamento da criança, na medida em que a criança consegue chegar a utilizar as operações concretas de classes, relações e números, mas não as utiliza num sistema fundido único e total que é caracterizado pela lógica do adolescente.

Efectivamente, na fase da adolescência, o pensamento liberta-se da experiência directa e as estruturas cognitivas da criança adquirem maturidade. Isso significa que a qualidade potencial do seu pensamento ou raciocínio, do adolescente, atinge o máximo quando as operações formais se encontram plenamente desenvolvidas. O adolescente exercita ideias no campo do possível e formula hipóteses, e tem a capacidade de construir à sua vontade reflexões e teorias. Com estas capacidades, o adolescente começa a definir conceitos e valores. Neste sentido, a adolescência é caracterizada por um egocentrismo cognitivo, pois o adolescente acredita que é capaz de resolver todos os problemas que aparecem, considerando as suas próprias concepções como as mais correctas (Santrock, 2007).

O adolescente realiza estas operações, próprias das crianças mais velhas, mas realiza também algo que as transcende, algo necessário que é precisamente o que faz com que seu pensamento seja formal e não mais concreto. Ele toma os resultados destas operações concretas, formula-os sob a forma de proposições e continua a operar com eles, ou seja, estabelece vários tipos de conexão lógica entre eles. Portanto, as operações formais, na realidade, são operações realizadas com os resultados de operações anteriores. (Sprinthall e Collins, 2003).

A partir destas considerações poderá talvez, estabelecer-se um fio condutor sobre a forma como os adolescentes pensam. Inicialmente organizam os vários elementos dos dados brutos com as técnicas operacionais concretas dos anos intermediários da infância, e a seguir estes elementos organizados são transformados em afirmações ou proposições que podem ser combinadas de várias maneiras. Debrucemo-nos agora sobre o desenvolvimento da identidade

3. O Desenvolvimento da identidade durante a adolescência

Tal como o bilhete de identidade funciona como um elemento identificador e insubstituível, e não deixa que nos confundam com mais ninguém, também a identidade pessoal se refere a características que nos individualizam e nos retratam como seres únicos. Assim, como o cartão referido vai sendo actualizado ao longo dos anos, também a identidade pessoal vai evoluindo no tempo e sofrendo alterações (Abrunhosa e Leitão, 2006).

Para falarmos de identidade pessoal podemos então referir um dos autores mais conhecidos neste domínio que, como já se disse anteriormente, foi Erikson (1902-1994).

Um aspecto fundamental da teoria Eriksoniana, conhecida como a teoria psicossocial do desenvolvimento, tem a ver com o conceito de epigénese. Este termo representa o facto de o crescimento psicológico ocorrer através de estádios e fases. O desenvolvimento não ocorre ao acaso, mas, em vez disso, processa-se seguindo as orientações de um plano que não é automático pois depende da interacção entre a pessoa e o ambiente (Erikson, 1968).

Segundo a Teoria Psicossocial do Desenvolvimento, este ocorre em oito estádios. Os primeiros quatro estádios decorrem durante a infância e a adolescência, e os últimos durante a idade adulta e a velhice.

Erikson destaca o período da adolescência, devido ao facto de este incluir a transição entre a infância e a idade adulta, em que se verificam acontecimentos que contribuem para a construção da personalidade adulta.

Segundo o mesmo autor, como cada criança tem um ritmo cronológico específico, não deve ser atribuída uma duração exacta a cada estágio.

O que se passa em cada estágio é uma crise básica, que se manifesta não só durante aquele estágio, mas também nos posteriores a nível de consequências, tendo raízes prévias nos anteriores. A formação da identidade dá-se então em oito estágios de desenvolvimento, no entanto iremos apenas destacar, neste trabalho cinco, por serem preponderantes para o nosso estudo, uma vez que abrangem o período desde o nascimento até à adolescência. Os estágios posteriores à adolescência não serão referidos.

O primeiro estágio designa-se por primeira Idade (1º ano de vida): *Confiança Básica versus Desconfiança Básica*, nesta idade a criança vai aprender o que é ter ou não confiança, e esta aquisição está muito relacionada com a relação entre o bebé e a mãe. “A confiança básica é demonstrada pelo bebé na capacidade de dormir de forma pacífica, alimentar-se confortavelmente e de excretar de forma relaxada” (Hall, Lindzey e Campbell, 2000).

Segundo Rodrigues (2001) devido ao ganho da confiança do bebé em relação à mãe, que é conseguido devido às situações de conforto por ela proporcionadas, a criança atinge uma realização social, que consiste na aceitação de que ela pode ausentar-se e na certeza que ela voltará. Ao contactar com os adultos, o bebé ganha experiência, aprende a confiar e a depender deles, assim como a confiar em si próprio. A desconfiança básica é a parte negativa deste estágio, que é equilibrada com a segurança proporcionada pela confiança. Nas palavras de Erickson, citado por Hall, Lindzey, Campbell (2000 p. 170) “a razão adequada de confiança e de desconfiança resulta na ascendência da esperança: a esperança é a virtude inerente ao estado de estar vivo a mais primitiva e a mais indispensável”.

Posteriormente surge a segunda Idade (2º e 3º ano de vida): *Autonomia versus Vergonha e Dúvida*. Neste período, a criança passa a controlar as suas necessidades fisiológicas e a ser responsável pela sua higiene pessoal, o que lhe dá grande autonomia, confiança e liberdade para tentar coisas novas, sem medo de errar.

Se, no entanto, for criticada ou ridicularizada surgirá a vergonha e a dúvida quanto à sua capacidade de ser autónoma, o que lhe provocará um regresso ao estágio anterior, ou seja, à dependência excessiva dos adultos.

Neste estágio a criança julga-se a si e aos outros, faz a distinção entre o certo e o errado, formando-se a base ontogenética da alienação humana, a espécie dividida, que Erikson designou como pseudo-espécie, e apontou como a origem do preconceito humano.

Relativamente à terceira Idade (4º e 5º: anos de vida): *Iniciativa versus Culpa*, não é mais do que um período em que a criança passa a perceber as diferenças sexuais, os papéis desempenhados por mulheres e homens na sua cultura (conflito edipiano para Freud), entendendo agora de forma diferente o mundo que a rodeia. Se a sua curiosidade “sexual” for reprimida e castigada, a criança poderá desenvolver um sentimento de culpa e ver diminuída a sua capacidade de iniciativa, para explorar novas situações ou para procurar novos conhecimentos.

Segundo Rodrigues (2001), nesta fase a criança encontra-se nitidamente mais avançada e mais organizada tanto a nível físico como mental. Ela apresenta alguma ansiedade porque quer aprender bem. A sua principal actividade é brincar. Para além dos jogos físicos com os seus brinquedos, ela constrói também os chamados jogos mentais tentando imitar os adultos e entrando no mundo do faz de conta. O objectivo destes jogos é tentar perceber até que ponto ela pode ser como eles. “O propósito, então, é a coragem de imaginar e buscar metas valorizadas não inibidas pela derrota das fantasias infantis, pela culpa e pelo medo cortante da punição “ (Erikson, citado por Hall, Lindzey, Campbell, 2000). Esta terceira idade, é também apelidada de idade de brincar e é assinalada pela ritualização dramática.

Posteriormente surge a fase designada por quarta Idade (6º ao 11º ano de vida): *Diligência versus Inferioridade*. Nesta fase a criança tem a necessidade de controlar a sua imaginação e dedicar a sua atenção à educação formal.

Segundo Melo (2009)⁵ a criança vai passar a frequentar a escola e inicia o processo de alfabetização, o que lhe permite o convívio com pessoas que não são da sua família, o que exigirá uma maior sociabilização, sentido cooperativo, e outras habilidades necessárias. Caso tenha dificuldades, o próprio grupo irá criticá-la, passando a viver uma fase de inferioridade em vez de uma fase de construtividade. O prazer de brincar, o interesse pelos seus brinquedos são gradualmente desviados para interesses por algo mais produtivo, utilizando outro tipo de instrumentos para os seus trabalhos.

Também neste estágio existe um perigo eminente que se caracteriza pelo sentimento de inferioridade aquando da sua incapacidade de dominância das tarefas que lhe são propostas pelos pais ou professor.

O quinto estágio ou a quinta Idade (dos 12^o ao 18^o anos de vida): Identidade *versus* Confusão/Difusão. É o estágio típico da adolescência, no âmbito do qual o adolescente vai adquirir uma identidade psicossocial, isto é, começa a compreender a sua singularidade e o seu papel no mundo.

Neste estágio os indivíduos estão recheados de novas potencialidades cognitivas, exploram e ensaiam estatutos e papéis sociais, pelo facto da sociedade fornecer este espaço de experimentação ao adolescente. É um estágio de descomprometimento com a vida. A ênfase mais importante é dada à relatividade das coisas e à vivência de cada momento, por isso tudo é possível. O indivíduo parece não possuir um núcleo interno; ele tenta desempenhar certos papéis sociais, mas abandona-os rapidamente (Sprinthall e Collins, 2003).

É neste âmbito que ressalta um dos conceitos eriksonianos que ajuda a conferir tanta relevância a este estágio, ou seja, a moratória psicossocial.

Esta moratória é um compasso de espera nos compromissos adultos. É um período de pausa necessária a muitos jovens, de procura de alternativas e de experimentação de papéis. Sendo assim, o adolescente antecipa o seu futuro, explora alternativas, experimenta, dá um tempo. As necessidades pessoais, as exigências socioculturais e institucionais caracterizam a moratória.

⁵ <http://artigos.psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/teoria-psicossocial-do-desenvolvimento-em-erik-erikson>, consultado em 31 de Agosto de 2010

Um grande número de adolescentes poderá ter uma evolução incompleta se entrar de forma excessivamente rápida na vida adulta, sem um amadurecimento interior, que só poderá ser facultado por uma boa vivência deste estágio.

Embora a construção da identidade se realize ao longo do ciclo da vida, ela é, no entender de Erickson, um tarefa fundamental desta fase.

A identidade dá um sentido histórico à existência, a qual se constrói tendo por base as representações feitas sobre nós, bem como as interações e os confrontos entre as representações que os outros fazem de nós e as que nós fazemos de nós próprios.

A chave para a resolução da crise de identidade, que pode fazer com que o adolescente se sinta isolado, vazio, ansioso e indeciso, reside assim, na interação com pessoas significativas, que são escolhidas e são parte integrante da construção da sua identidade adulta. Erikson (1968) defendia um desenvolvimento da identidade completamente diferente entre os sexos. Em alguns dos seus escritos, ele classificou os homens como “intrusos” (intruders) e as mulheres como “inclusas” (enclosers), comentando a natureza específica do mundo interior das mulheres.

Erikson sugeriu, pelo menos, que as diferenças anatómicas talvez exerçam alguma influência na trajetória seguida por cada indivíduo, no processo de formação da identidade. Assim podemos concluir que Erikson perspectivava o desenvolvimento tendo em conta aspectos de cariz biológico, individual e social. A teoria eriksoniana despoletou, por parte dos críticos, várias reacções, que afirmavam que a mesma não tinha em igual linha de conta as raparigas, assim como, o facto de dar mais ênfase à infância do que a fase adulta.

Conclusão

Como vimos, a adolescência é um período marcado por inúmeras transformações físicas, psicológicas e sociais que influenciam a forma como os rapazes e as raparigas percebem e se relacionam com o mundo à sua volta. Estas mudanças no comportamento do adolescente não podem ser ignoradas por quem tem responsabilidades educativas e por quem tenta estudar temáticas em que eles e elas são protagonistas, como é o caso da organização da vida escolar.

Sendo o enfoque do trabalho, que descreveremos na segunda parte desta tese, colocado na possível existência de estereótipos de género na escola, dedicaremos o próximo capítulo à abordagem de algumas questões de género e estereótipos.

II Capítulo

Sexo, Género e Estereótipos

Introdução

As relações de género têm sido consideradas simbolicamente assimétricas pela literatura da especialidade (Amâncio, 1994), porque socialmente se tem atribuído características masculinas e femininas a cada um dos sexos, sendo as masculinas mais valorizadas que as femininas.

Esta diferente valorização tem subjacente uma ideologia masculina que confere maior poder aos aspectos associados à masculinidade (Saavedra, 2005).

Este capítulo será dividido em duas partes. Numa parte será feita uma breve abordagem aos estereótipos dos papéis de género, noutra parte tentar-se-á mostrar, que os estereótipos de género na escola são transmitidos de forma mais subtil e menos directa, do que na família ou nos grupos. Esta última parte será dividida em quatro pontos. No primeiro ponto falaremos do género e do nível de escolaridade, no segundo ponto serão destacadas algumas diferenças no desempenho escolar entre rapazes e raparigas. No terceiro ponto faremos referência a algumas políticas que pretendem implementar a igualdade de género, nomeadamente nas escolas. Por fim no quarto ponto iremos dar exemplos de estereótipos de género na escola.

No âmbito da temática deste capítulo, a primeira distinção que se impõe é entre os termos género e sexo. De um modo geral, aceita-se por definição de sexo a condição biológica de ser homem ou mulher. Já o conceito de género remete-nos para um conjunto de processos sociais, culturais e psicológicos, segundo os quais se constrói e reproduz a feminilidade e a masculinidade. 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 com estas expectativas, a criança deve incorporar estas informações no seu auto-conceito.

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 (Nogueira e Saavedra, 2007).

Então tentemos, seguidamente, definir o que são estereótipos de género.

1. Estereótipos de género

Na literatura, os estereótipos de género são definidos como o conjunto de crenças estruturadas acerca dos comportamentos e do homem e da mulher (Neto et al., 2000). Funcionam como esquemas cognitivos que controlam o tratamento da informação recebida e a sua organização, a interpretação que se faz dela e os comportamentos a adoptar. Segundo Neto e colegas (2000), os estereótipos de género, podem ser divididos em dois tipos: os estereótipos de papéis de género que, dizem respeito às crenças relativas às actividades adequadas a homens ou a mulheres e os estereótipos de traços de género, que remetem para as características psicológicas atribuídas distintamente a cada um dos sexos.

À mulher cabem papéis articulados com a esfera do privado, a família e o lar, sendo da sua responsabilidade a organização da vida quotidiana da família, cuidar dos filhos e dos aspectos ligados à sua saúde e educação, e as tarefas domésticas. Ao homem cabem papéis de cariz administrativo, o sustento da família, os arranjos domésticos e tem ainda o papel tradicional de “chefe” de família. Se a mulher tiver uma profissão que implique horários não compatíveis com o desempenho dessas funções e o homem as assumir, ele poderá ser visto como “efeminado” e, se o casamento falhar, nesta visão tradicional das relações conjugais, as responsabilidades serão atribuídas à mulher, que não cumpriu com os seus deveres de esposa e de mãe.

Mas se os estereótipos de género influenciam a vida do casal, pode dizer-se também, que o género é um sistema de relações sociais que influencia a forma como as grandes instituições estão organizadas, incluindo o mercado de trabalho. Enquanto a diferenciação sexual 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 os homens e mulheres.

O determinismo biológico surgiu nos primeiros tempos como uma justificação para as desigualdades sociais (Bem, 1993). A biologia evolucionista de Darwin (1809-1882), 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 (Nogueira e Saavedra, 2007).

Segundo Nogueira e Saavedra (2007), os papéis de género são definidos pelas qualidades e comportamentos apropriados dos indivíduos, em função do seu género socialmente definido. Estes papéis de géneros estão na origem, quer directa, quer indirectamente, das diferenças sexuais estereotipadas. Directamente, porque se reflectem no comportamento, 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 do que as pessoas esperam do comportamento feminino e masculino. 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 para os comportamentos sociais.

Segundo as mesmas autoras, homens e mulheres não têm papéis sociais específicos e assim acabam por adquirir diferentes competências e crenças que afectam o seu comportamento social. Por estarem sujeitos a diferentes expectativas, acabam por desenvolver diferentes competências, assim como atitudes e crenças. Logo a causa para o comportamento socialmente tipificado parece ser a divisão do trabalho entre sexos. Nesta sequência as mulheres têm tendência para serem domésticas ou educadoras e

os homens a serem o ganha-pão da família e a terem profissões consideradas masculinas.

No encadeamento do que acabámos de afirmar, há no entanto um aspecto que parece ser de algum modo interessante que consiste em saber porque é que as mulheres têm uma maior representatividade no ensino, como se vê pela taxa de feminilização indicada no quadro¹ e, no entanto na maior parte das escolas são os homens que, preferencialmente, ocupam o lugar de liderança.

Quadro 1 - Taxa de feminilização do ensino em 2006/2007

Níveis de ensino	Total de docentes	Mulheres	Taxa de Feminilização (%)
Educadores de infância	16 707	16 229	97,1%
Professores do 1º ciclo do ensino básico	31 371	28 356	90,4
Professores do 2º ciclo do ensino básico	30 597	22 631	74,0
Professores do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário	82 415	58 069	70,5
Ensino superior	35 178	15 205	43,2

Fontes: Estatísticas da educação 2006/2007, GEPE, Ministério da Educação; GPEARI, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (retirado da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2009, p.84).

Segundo Cardoso e Loureiro (2008)⁶, os estereótipos sexistas desempenham um papel importante na efectivação do fenómeno de discriminação das mulheres na gestão, pois é a partir de ideias preconcebidas sobre as atitudes e os comportamentos femininos que se define a sua aparente falta de habilidade para lidar com situações de grande responsabilidade e autonomia.

O estereótipo que define que homens e mulheres possuem estilos de liderança distintos e que o masculino é o mais adequado para situações de controlo e chefia organizacionais assume particular relevância no estudo da

⁶ <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/tek/n10/n10a13.pdf> (consultado em 20 de Junho de 2010).

discriminação das mulheres na gestão. Acredita-se que a interiorização desta norma social leva a que as mulheres nos processos de recrutamento, de selecção e de promoção sejam preteridas em favor dos homens.

De acordo com os autores atrás citados, no século passado, alguns estudos vieram evidenciar esta ideia, relatando que as mulheres de sucesso a ocupar cargos de chefia possuíam características tipicamente associadas ao sexo masculino.

No entanto, a liderança é função dos próprios subordinados, do conjunto das condições em presença em relação às quais o líder tem de agir e da situação em particular. Assim, um estilo de liderança considerado eficaz para uma situação não é necessariamente o melhor para outra. Mesmo que gestores de ambos os sexos possuam estilos iguais ou semelhantes, os factores situacionais determinarão sempre, e em última instância, a eficácia dos desempenhos.

O facto de persistir uma visão masculina da gestão e de se continuar a acreditar que o bom gestor é o que possui características próximas do género masculino, tem impedido que mulheres qualificadas ascendam a posições de topo e encontrem o seu espaço de realização nas organizações. Paralelamente, os papéis e as responsabilidades sociais atribuídas às mulheres tornam mais difícil a tarefa de conciliar o trabalho com a família.

Neste contexto adverso, as mulheres procuram encontrar estratégias que lhes permitam vencer as barreiras impostas pelo género e pelas próprias políticas e práticas organizacionais.

A integração na cultura da organização aparece como a estratégia mais eficaz para a sua afirmação no local de trabalho. Mas, também a este nível, são muitas as dificuldades com que se deparam, pela necessidade que sentem em gerir expectativas ligadas ao género (Cardoso e Loureiro, 2008).

De facto são os homens que controlam as instituições sociais e as estruturam segundo as suas conveniências (Lipman-Blumen, 1984). As mulheres, sendo o grupo menos poderoso, não intervêm na definição das regras, das normas sociais e sua regulamentação e, por isso, são sempre as “segundas melhores”. Por vezes, as mulheres com posições de chefia são “acusadas” de se comportarem demasiado como mulheres, isto é, de forma

sensível e emocional, ou de agirem em conformidade com os homens, criticando-se-lhes o espírito competitivo e agressivo. Noutras palavras, quando as gestoras assumem as tais características femininas são apontadas como sendo demasiado emocionais nas suas decisões. Pelo contrário, quando o seu sucesso é marcado pela agressividade, são acusadas de ignorar a sua faceta feminina (Cardoso e Loureiro, 2008).

Pelo facto do género ser, uma característica social importante, parece-nos que os homens vão continuar a manter a superioridade numérica⁷ nas posições de topo.

Na tentativa de ir mais longe na compreensão do fenómeno da discriminação das mulheres nos lugares de chefia, é conveniente explorar outros factores de discriminação.

A família é uma das variáveis mais pertinentes nesta análise, uma vez que também aqui os papéis se distribuem de forma distinta entre homens e mulheres e a sua interferência, ainda que indirecta, é determinante para o sucesso profissional. Neste contexto, não deixa de ser interessante rever algumas das principais conclusões retiradas a propósito do conflito trabalho-família e do papel da mulher em ambas as instituições.

Em 1989, Hochschild e Machung (citados por Northcraft & Gutek, 1993) constatavam que as esposas empregadas cumpriam dois horários de trabalho: o da empresa e o de casa.

Pleck, em 1985 (citado por Northcraft & Gutek, 1993), por sua vez, concluía que os maridos das esposas empregadas não despendiam mais tempo com a família que os maridos cujas esposas eram donas de casa. Estes resultados levam a que se possa afirmar que a redução do tempo dedicado à família por parte das esposas por motivos profissionais não conduziu a um aumento das responsabilidades familiares dos maridos.

Segundo Perista (2010), o Instituto Nacional de Estatística realizou, em Portugal, em 1999, o primeiro *Inquérito à Ocupação do Tempo (IOT)* na

⁷ É importante referir que existe a chamada Lei da Paridade (Lei Orgânica nº3 /2006 de 21 de Agosto) que assegura a representação mínima de 33% de mulheres nas listas para a Assembleia da Republica, do Parlamento Europeu e eleições autárquicas locais.

sequência da participação no projecto do Eurostat⁸.

Os principais resultados deste inquérito vieram a ser objecto de uma publicação (INE, 2001), na qual um dos capítulos foi da responsabilidade da CITE⁹ (Perista e Guerreiro, 2001). Este capítulo, dedicado ao *Trabalho e Família*, aborda a problemática da gestão do tempo entre trabalho remunerado em contexto profissional e trabalho não pago no contexto do agregado doméstico, em termos da afectação diferenciada de papéis e responsabilidades a mulheres e a homens, bem como das respectivas práticas neste domínio. Segundo este estudo os padrões de afectação dos tempos de mulheres e de homens surgem marcados por uma profunda assimetria, designadamente em termos do trabalho não pago no espaço doméstico.

Com efeito, e apesar de uma tendência de natureza modernizante, ao nível dos discursos e do próprio quadro legal, no sentido de um reforço do papel dos homens na esfera privada, a progressiva e rápida aproximação dos padrões de participação de mulheres e homens no mercado de trabalho não tem sido acompanhada por uma aproximação, em termos equivalentes, da participação dos homens no trabalho não pago. Mesmo considerando apenas homens e mulheres com emprego e, portanto, com uma duração da actividade profissional relativamente próxima, a sobrecarga de trabalho feminino ao nível das tarefas domésticas e de prestação de cuidados à família é maior.

Com efeito, se o *IOT* revela que se assiste, ainda, a um investimento preferencial dos homens no trabalho remunerado, a diferença média entre o tempo de trabalho profissional de homens e de mulheres, era, já em 1999, de apenas de cerca de uma hora diária. Em contrapartida, ao nível do trabalho doméstico e da prestação de cuidados à família, verifica-se que as mulheres dedicam a este tipo de tarefas, em média, mais três horas, em cada dia, do que os homens. Uma constatação se evidencia, pois, a de que as mulheres apresentam uma jornada de trabalho mais longa: considerando conjuntamente o trabalho remunerado em contexto profissional e o trabalho não pago no

⁸ O Gabinete de Estatísticas da União Europeia (Eurostat) é a organização estatística da Comissão Europeia que produz dados estatísticos para a União Europeia e promove a harmonização dos métodos estatísticos entre os estados membros.

⁹ Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

espaço doméstico, as mulheres apresentam um tempo de trabalho diário de 12h49m, enquanto, para os homens, o valor correspondente não excede as 10h56m; ou seja, segundo o mesmo estudo, em média, as mulheres trabalham, em cada dia, cerca de mais duas horas do que os homens.

Segundo Cardoso e Loureiro (2008), na perspectiva dos analistas menos optimistas relativamente ao futuro das mulheres na gestão, será mais difícil mudar mentalidades e condutas sociais no que diz respeito à distribuição dos papéis sociais e familiares, do que propriamente implementar um ambiente favorável à afirmação das mulheres e do seu talento nas organizações.

Sobretudo desde a última década do século XX, que se tem procurado, através de recomendações nacionais e internacionais, nomeadamente no III PNI¹⁰, combater os estereótipos de género, pois continuam a ser determinantes na construção das desigualdades entre mulheres e homens, afectando todas as esferas da vida social, política, económica e cultural, condicionando os nossos valores, linguagem, expectativas, comportamentos e opções. O III PNI corresponde a uma fase de consolidação da política nacional no domínio da Igualdade de Género. Integra-se, ainda, num conjunto de orientações estratégicas e instrumentos que estabelecem normas e padrões pelos quais os Estados se devem reger, salientando-se, no âmbito da União Europeia, a Estratégia de Lisboa (2000), o Roteiro para a Igualdade entre Homens e Mulheres (2006-2010), bem como o Pacto Europeu para a Igualdade de Género (2006), tendo ainda como referência as Recomendações e Resoluções adoptadas pelos vários órgãos das diferentes organizações internacionais, nas quais Portugal se encontra representado.

Urge, assim, desenvolver um esforço concertado de combate aos estereótipos de género em todas as áreas e, em particular, na educação e formação, na saúde, no mercado de trabalho, no desporto e na cultura, na comunicação social, bem como em todos os domínios da vida política e pública estruturante de uma cidadania responsável. Promover a abertura às mulheres de profissões do domínio exclusivamente masculino, através do acesso, a cursos do ensino superior tipicamente masculinos, levará o seu tempo.

¹⁰ Plano Nacional para a Igualdade – Cidadania e Género (2007-2010).

Para que as mulheres conquistem a igualdade neste domínio é preciso que alguém partilhe com elas parte das responsabilidades familiares. E a este nível será necessário mobilizar os homens (Cardoso e Loureiro, 2008) como um grupo, os maridos ou companheiros, os governos e os empregadores.

Todos eles têm um papel importante a desempenhar numa mais equilibrada distribuição dos papéis e responsabilidades familiares. Sem igualdade fora do local de trabalho será muito difícil falar-se de igualdade no local de trabalho. Mas esta constatação obriga a que se questione até que ponto as mulheres estarão dispostas a corrigir papéis e comportamentos que são do seu domínio quase exclusivo.

Aparentemente cúmplices de uma distribuição desigual de papéis e responsabilidades familiares, as mulheres parecem estar dispostas, mesmo assim, a afirmarem-se cada vez mais no mercado do trabalho.

Só que a conquista da igualdade no local de trabalho terá que passar primeiro pela conquista da igualdade nas suas próprias casas. Esta missão apresenta-se difícil sem a ajuda dos organismos oficiais, através da criação de infra-estruturas de apoio à família, dos homens e das próprias mulheres.

Atingir a igualdade de género não significa que os homens e as mulheres exibam as mesmas características, preferências, atitudes e interesses, mas, sim, que os direitos e oportunidades de uma pessoa sejam independentes da categoria biológica de pertença (Vieira, 2003).

As diferenças do género parecem ser, de facto, resultado de uma aprendizagem social. As crianças são levadas a assumirem o comportamento da categoria social a que pertencem e imitam as condutas das pessoas que lhes estão mais próximas.

Revela-se também importante para este estudo, compreender o papel da família na construção dos estereótipos do género. Segundo Vieira (2007), a família tem grande importância no reforço dos estereótipos de género, por exemplo, através da selecção dos brinquedos que são oferecidos às crianças, de uma maior independência e de mais oportunidades dadas aos rapazes para brincarem sem supervisão e de um maior incentivo ao relacionamento social e à dependência por parte das raparigas.

Sendo os pais e as mães os/as educadores/as por excelência dos filhos e

das filhas, a educação que concebem para as suas crianças de tenra idade, para que se tornem, no futuro, homens ou mulheres bem sucedidos/as e felizes é certamente influenciada por esta constelação dicotómica de crenças sobre o que é próprio e desejável par cada um dos sexos (Vieira, 2007).

Esta socialização diferencial do género tende a ser notória, desde os primeiros momentos de vida das crianças, em particular, no que concerne às actividades e aos interesses que se acredita serem dissemelhantes em função do sexo. Segundo a mesma autora, mesmo antes do nascimento os pais decoram o quarto do menino e da menina de maneira diferente, as mobílias, os brinquedos e os acessórios são escolhidos de acordo com as expectativas dos pais em relação à diferenciação do género. Esta demarcação clara do que é esperado dos rapazes e das raparigas por parte dos pais e das mães revela-se interessante, na medida em que tal diferenciação surge muito antes de a criança ter idade para compreender a distinção biológica entre os sexos, para manifestar comportamentos típicos de género, ou mesmo para compreender e designar, correctamente a categoria sexual e de género a que pertence (Maccoby, 1998).

Porque o nosso trabalho incide no contexto escolar, o próximo ponto é dedicado às relações de género na escola, onde salientaremos apenas alguns aspectos.

2. Relações entre género e escola: alguns aspectos

Sendo os estereótipos aprendidos ao longo do processo de socialização, destacam-se alguns dos agentes de socialização que intervêm nessa dinâmica, nomeadamente a família, os grupos de pares e a escola, sendo a esta última que dedicaremos este parte do capítulo, não querendo, contudo, menosprezar o papel de outros agentes, como por exemplo os meios de comunicação social.

Sendo as brincadeiras e as actividades em que as crianças se envolvem marcadas pelos estereótipos dos papéis de género, verifica-se que as raparigas oferecem mais disponibilidade para se envolverem nas actividades mais esperadas para os rapazes do que o inverso.

Contudo, nota-se que, até à adolescência, as crianças preferem formar

grupos nas suas brincadeiras de acordo com o seu género. Regista-se uma grande intolerância no que se refere aos comportamentos que consideram inadequados para um género, sofrendo os rapazes uma maior pressão social dos seus pares para adoptarem atitudes e comportamentos condizentes com os estereótipos do género masculino.

As raparigas, embora sofram também pressão social relativamente aos estereótipos do género feminino, nem sempre se deparam com uma tão forte oposição quando se envolvem em actividades conotadas com o género masculino.

Não sendo a escola uma entidade separada do resto da sociedade, torna-se palco de assimetrias de poder: umas perpetuadas pelos próprios jovens, outras pela política educativa e pela sociedade em geral. Os alunos e alunas fazem aquisições relativamente ao género através do currículo informal, onde se inclui a televisão, os media e a cultura popular. E quando este currículo se combina com o currículo informal dos corredores e recreios da escola é fácil entender o poder que estes aspectos têm no desenvolvimento do género (Saavedra, 2005).

Sendo a escola uma instituição que se pretende democrática e inclusiva, seria de esperar que dela estivessem arredadas quaisquer práticas discriminatórias, tanto de género, como de outros aspectos. Tal, infelizmente, não acontece, embora frequentemente os professores e restantes profissionais da educação disso não tenham uma completa consciência.

Quem lida no dia-a-dia com toda comunidade escolar apercebe-se de diversas situações, principalmente nos corredores e, até algumas vezes, dentro da sala de aula. Segundo Saavedra (2005), o assédio sexual é uma das formas mais explícitas do poder exercido pelos rapazes sobre as raparigas, embora seja frequentemente escamoteado pelas entidades responsáveis da escola e pelos próprios estudantes.

Outras formas de poder são mais indirectas: a hierarquização das disciplinas (ocupando a matemática e a física um lugar de topo), a ideologia inscrita nos manuais escolares e a linguagem sexista dos mesmos manuais, que aliás é usada, segundo a mesma autora, pelos professores durante as aulas. O assédio, o bullying e outros actos de violência sexual são

comportamentos sociais de rapazes que revelam uma masculinidade dominante e que têm um impacto significativo no dia-a-dia da escola. A violência e o assédio sexual sobre as raparigas devem ser olhados 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.

Alguns rapazes são também, alvos desta masculinidade dominante, ou seja, aqueles que são considerados parecidos com as mulheres, por não serem “suficientemente homens”. Ser particularmente eficiente na leitura e na escrita ou cumprir as tarefas académicas, tais como os trabalhos escolares, é uma forma “perigosa” de funcionamento para alguns rapazes, pois são comportamentos ameaçadores para uma certa imagem de masculinidade.

Os regimes homofóbicos da escola desempenham um papel importante no reforço das ideias dominantes sobre masculinidade e feminilidade. O medo de ser considerado “gay” ou lésbica exerce uma grande pressão sobre todos os alunos e alunas, o que os impele à sua heterossexualidade (Gilbert e Gilbert, 1998, citados por Saavedra, 2005).

Tanto o currículo formal como o currículo informal podem nos veicular estereótipos de género. Como este estudo incide numa amostra de uma escola, parece-nos pertinente focar um aspecto que permite reconhecer, desigualdades de género no nível da escolaridade.

2.1 Género e nível de escolaridade

Segundo a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2009, p.82), em 2008 o nível de escolaridade completo das mulheres com 15 e mais anos (como se pode ver no quadro 2), com nível de escolaridade até ao 3º ciclo era ligeiramente inferior à dos homens (respectivamente, 73,9% e 76,8%); já no que diz respeito ao nível de escolaridade superior a proporção de mulheres (12,5%) era ligeiramente superior à proporção dos homens (8,9%).

Quadro 2 -Nível de escolaridade da população com 15 anos ou mais em 2008

Nível de escolaridade completo	Homens	Mulheres	Total	Taxa de feminização (%)
Até ao básico-3ºciclo	76,8	73,9	75,3	51,2
Secundário e pós-secundário	14,3	13,6	13,9	50,8
Superior	8,9	12,5	10,8	60,4
Total	100,0	100,0	100,0	52,1

Fonte: INE, Inquérito ao Emprego, Resultados Anuais 2008 (retirado de Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2009).

Este fenómeno reflecte-se na elevada taxa de feminização da população com nível superior: em cada 100 pessoas com ensino superior, 60 são mulheres e 40 são homens

No ensino secundário, onde os alunos se distribuem por áreas diferentes, (ver quadro 3), verifica-se que raparigas e rapazes se orientam para diferentes modalidades de ensino.

Quadro 3 -Taxa de feminização das várias modalidades de ensino

Modalidades	Total de matrículas	Taxa de feminização (%)
Ensino regular	225 189	55,0
Ensino artístico especializado (regular)	1 838	60,1
Cursos profissionais	44 466	43,5
Cursos CEF	4 898	44,0
Ensino Recorrente	60 120	50,4
Ensino Artístico Especializado (recorrente)	418	45,7
Total	336 929	52,5

Fonte: Estatísticas da Educação 2006/2007, GEPE; Ministério da Educação.

Como se pode verificar, há uma maior orientação das raparigas para o ensino regular (55%) e para o ensino artístico especializado regular (60,1%), e uma menor orientação para os cursos profissionais (43,5%) e para os cursos CEF (44,0%).

Por outro lado, se nos debruçarmos sobre a conclusão dos diversos níveis de ensino, igualmente em 2006/2007, quadro 4, verificamos que em todos os

níveis de ensino a taxa de feminilização é elevada, destacando-se a conclusão do ensino superior.

Quadro 4 -Taxa de feminilização relacionada com a conclusão dos diversos níveis de ensino

Nível de ensino	Taxa de feminização (%)
Ensino Básico-9ºano	49,4
Ensino Secundário - 12ºano	55,7
Ensino Superior	65,4

Fontes: GEPE, Ministério da Educação, Estatísticas da Educação 2006/2007:GPEARl, MCTES Evolução do número de diplomados no Ensino Superior: 1997-1998 a 2005-2006.

Comparando as taxas de feminização das matrículas com a das conclusões, nota-se que estas são superiores, o que indica o maior sucesso escolar das raparigas (CIG, 2009, p.84). Na maior parte dos países desenvolvidos, existe uma polarização na distribuição de alunos e alunas entre a matemática e as ciências, por um lado, e as línguas e as humanidades, por outro.

No quadro 5, estão registados dados da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2009, p. 90), quanto à distribuição dos investigadores, segundo a área disciplinar.

Quadro 5 -Taxa de feminilização segundo a área de investigação

Área Disciplinar	Total de investigadores (HM)	Investigadoras	Taxa de Feminização(%)
Ciências Exactas	2 875,1	1 285,8	44,7
Ciências naturais	2 905,1	1 678,4	57,8
Ciências de Engenharia e Tecnologia	6 096,4	1 740,8	28,6
Ciências Médicas	1 922,1	1 204,0	62,6
Ciências Agrárias e Veterinárias	1 467,2	812,0	55,3
Ciências Sociais e Humanas	4 490,4	2 476,6	55,2
Não especificada	1 369,9	332,5	24,3
Total	21 126,3	9 530,2	45,1

Fontes: Inquérito ao potencial científico e tecnológico nacional de 2005, GPEARl, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Nota-se assim uma predominância das mulheres nas Ciências Médicas, nas Ciências Naturais, nas Ciências Agrárias e Veterinárias e nas Ciências Sociais e Humanas; pelo contrário, nas Ciências de Engenharia e Tecnologia (que absorvem o maior contingente de investigadores/as) as mulheres estão em minoria.

Tal polarização de saberes reflecte o dualismo de género que está profundamente enraizado na linguagem e na cultura ocidentalizada. Desta forma, intuição, emocionalidade, subjectividade, expressividade e sensibilidade estão associadas às línguas, às humanidades e às artes e caracterizam o que diz respeito ao feminino. Por outro lado, racionalidade, objectividade, frieza e impessoalidade encontram-se associadas às ciências e à matemática, identificando-se com o masculino (Saavedra, 2005).

Tal constatação não seria um problema se não tivesse uma hierarquização, em que o conhecimento relativo à matemática e às ciências em geral é muito mais valorizado do que o conhecimento associado às humanidades e ao feminino.

Diversos esforços foram encetados para combater o dualismo de género. Há 15 anos atrás surgia a Declaração e Plataforma de Acção de Pequim¹¹, um documento aprovado pela comunidade internacional na IV Conferência Mundial sobre as Mulheres organizada pelas Nações Unidas em Pequim, no fim do Verão de 1995. A Plataforma de Pequim identificou 10 áreas críticas e 2 instrumentais para avaliar a situação: Direitos Humanos, Educação e Formação, Saúde, Economia, Poder e tomada de decisão, Ambiente, Pobreza, Violência, Conflitos armados, Infância e Juventude, Meios de comunicação social, Mecanismos institucionais.

Delors (1996) apresentou um relatório à UNESCO, onde definiu os quatro pilares da educação para o século XXI ("aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender a viver juntos" e "aprender a ser"), que incluem dimensões importantes da formação integral da pessoa enquanto indivíduo e cidadão, constituem um conjunto de princípios que, uma vez aceites, puderam contribuir para ultrapassar as tradicionais visões puramente instrumentais da educação.

¹¹ <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing15/index.html>.

Como já foi referido anteriormente, a Comissária Europeia para a Educação, Cultura, Multilinguismo e Juventude, Androulla Vassiliou, defendeu que são as raparigas que obtêm habitualmente notas mais elevadas, bem como as melhores taxas de transição, enquanto os rapazes registam um maior abandono escolar ou uma retenção mais elevada.

Iremos ver no próximo ponto alguns dados que destacam as diferenças no desempenho escolar entre os rapazes e as raparigas.

2.2 Algumas diferenças no desempenho escolar entre rapazes e raparigas

Inquéritos internacionais como por exemplo Pisa¹² 2006, relativamente às diferenças entre alunas e alunos, permitiu constatar que a literacia e o desempenho científico, segundo os sexos apresenta uma evolução peculiar: no ciclo de 2000 as alunas revelaram resultados ligeiramente superiores aos dos alunos; no entanto, nos dois ciclos seguintes – 2003 e 2006 – os alunos exibiram melhor desempenho do que as alunas, embora a diferença seja ligeira.

Relativamente às diferenças entre alunas e alunos, importa ainda referir que quando se comparam os níveis médios de desempenho global a ciências das alunas e dos alunos verifica-se que, em média, são estes que obtiveram melhores níveis de desempenho, com mais de um quarto do total de alunos rapazes a obter níveis médio e médio-alto.

Ao analisar os perfis de desempenho global a ciências dos rapazes e das raparigas com mais detalhe verifica-se que, apesar de ligeiras diferenças, eles são muito semelhantes, ou seja, independentemente do sexo dos alunos, eles demonstram possuir em geral baixos níveis de desempenho global nos testes que realizaram a ciências (83,9% das alunas e 80,4% dos alunos obtiveram níveis de proficiência a literacia científica igual ou inferior ao nível 3), muito semelhante ao perfil nacional.

O nível de desempenho, relativamente às competências científicas e às diferentes áreas do conhecimento científico (sistemas vivos, sistemas físicos e

¹² Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

Terra e Espaço) avaliadas no PISA 2006, não varia muito entre o grupo dos alunos e o das alunas. São os alunos que demonstram, em média, um maior domínio nestes dois grupos – competências científicas e conhecimentos científicos – é de destacar que as alunas demonstram uma maior competência na identificação de assuntos científicos do que os alunos. O desempenho ao nível da leitura segundo os sexos apresenta uma evolução característica, desde o ciclo de 2000, em que as alunas apresentavam desempenhos significativamente superiores aos dos alunos. Actualmente, os dados, revelam que os rapazes apresentam uma maior probabilidade para serem fracas executantes na leitura, enquanto as raparigas manifestam uma maior probabilidade para serem fracas executantes nas áreas da matemática em cerca de um terço dos sistemas educativos europeus.

2.3 Breve referência a algumas medidas nacionais e europeias de igualdade de género

Em consequência dos estudos abordados no ponto anterior, somente alguns países respondem, com uma política prioritária, aos resultados insuficientes obtidos pelos rapazes (a Comunidade Flamenga da Bélgica, Irlanda e Reino Unido). Ainda menos países possuem programas especiais para melhorar as capacidades de leitura dos rapazes e as capacidades nas áreas matemáticas e científicas das raparigas (Áustria, Reino Unido - Inglaterra).

Muitos jovens que frequentam os ensinos Profissional e Secundário optam ainda por carreiras que reflectem os tradicionais papéis de género.

É necessária uma melhor orientação profissional para enfrentar o desafio referido e para os profissionais da orientação estarem mais conscientes das questões de género e mais capazes de desafiar estereótipos.

A orientação profissional sensível ao género¹³, disponível em somente metade dos países europeus, é mais frequentemente direccionada a raparigas do que a rapazes e, usualmente, visa encorajar raparigas a enveredarem por carreiras nas áreas da tecnologia e das ciências naturais. Apesar de existirem

¹³ <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/460.html> (consultado em 10 de Junho de 2010).

iniciativas individuais e projectos interessantes, faltam estratégias nacionais globais para combater os estereótipos de género nas escolhas da carreira e iniciativas direccionadas para os rapazes.

As políticas na Educação Superior focam-se, principalmente, no aumento do número de mulheres nas áreas da matemática, da ciência e da tecnologia. A mulher representa a grande maioria de estudantes e de licenciados em quase todos os países e está em peso nas áreas da educação, da saúde, do bem-estar, de humanidades das artes. O homem privilegia as áreas da engenharia, da indústria e da construção.

Cerca de dois terços dos países têm políticas de igualdade de género na Educação Superior. No entanto, quase todas as políticas e projectos se dirigem somente ao género feminino. Por outro lado, segundo o relatório estatístico do GPEAR¹⁴, sobre o perfil dos docentes do ensino superior no período compreendido entre 2001-2008 a proporção de mulheres na equipa docente de instituições do Ensino Superior é reduzida.

No entanto, somente cerca de um terço dos países implementaram políticas concretas para responder a este desafio. 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: umas centram-se nas percepções das raparigas e na sua motivação interna; outras na importância do papel dos docentes. Observando interacções entre alunos, alunas e professores ou professoras de matemática, Leder (1993, cf. Leder, 1996) concluiu que os rapazes interagem, em média, mais frequentemente com o professor ou professora do que as raparigas. Além disso os/as professores/as tendem a fazer mais perguntas aos rapazes, estabelecendo mais interacções relacionadas com o seu comportamento na sala de aula e com o trabalho escolar. Estes resultados levam a afirmar que, de uma forma geral, os rapazes são tratados de forma diferente das raparigas pelos/as professores/as de matemática.

Walkerline (1988) num estudo sobre a avaliação na disciplina de matemática verificou que o êxito das raparigas nesta disciplina era atribuído

¹⁴ Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais.

pelos docentes a grande esforço e trabalho. Em contrapartida, os fracos resultados académicos dos rapazes eram desculpados, de modo que as suas capacidades intelectuais se mantivessem intactas.

Uma diferente linha de investigação considera que as raparigas que são bem sucedidas na matemática são marginalizadas pelos colegas e ridicularizadas pelos rapazes, dando origem a sentimentos de culpa e ambiguidades face à sua feminilidade (Leder, 1986; Isaacson, 1989).

As ciências têm sido um domínio de conhecimento avaliado como predominantemente masculino, tanto na percepção de alunos e alunas como na dos docentes. Entre os vários ramos das ciências, os alunos e alunas classificam a física como a mais masculina e a biologia como a menos masculina, situando-se a química numa posição intermédia. Este modo institucionalizado de conceber a ciência como pertencente ao domínio masculino, teve como efeito que o já escasso trabalho feminino tivesse dificuldade em se transmitir ao longo dos tempos (Saavedra, 2005).

Segundo Kelly (1985), podemos considerar que existem essencialmente quatro tipos de razões que ajudam a construir a imagem da ciência como um domínio masculino: a maior percentagem de rapazes que escolhe esta disciplina; a forma exterior como esta disciplina é apresentada; os comportamentos e interações que são gerados na sala de aula e a existência de uma ciência edificada por uma sociedade patriarcal.

Nas nossas escolas a maioria dos funcionários são do sexo feminino, mas a gestão dos sistemas educativos pertence, maioritariamente, aos homens. Adicionalmente, a maior parte dos licenciados são, hoje, mulheres. No quadro 6 podemos constatar que a maior incidência de abandono escolar regista-se entre o sexo masculino.

Quadro 6- Taxa de abandono escolar precoce, total e por sexo

Tempo	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
	⊖	⊖	⊖
⊖1992	50,0	56,2	44,2
⊖1993	46,7	52,9	40,7
⊖1994	44,3	49,4	39,2
⊖1995	41,4	47,1	35,5
⊖1996	40,1	45,6	34,4
⊖1997	40,6	46,8	34,4
⊖1998	⊥ 46,6	⊥ 52,0	⊥ 41,2
⊖1999	44,9	50,8	38,9
⊖2000	⊥ 43,6	⊥ 50,9	⊥ 36,3
⊖2001	44,2	51,6	36,7
⊖2002	45,0	52,6	37,2
⊖2003	41,2	48,7	33,6
⊖2004	39,4	47,7	31,0
⊖2005	38,8	46,7	30,7
⊖2006	39,1	46,6	31,3
⊖2007	36,9	43,1	30,4
⊖2008	35,4	41,9	28,6
⊖2009	31,2	36,1	26,1

Fonte de Dados: INE Inquérito ao Emprego

Fonte: PORDATA

Última actualização: 2010-07-16 10:06:13

As políticas de igualdade de género devem, assim, ser baseadas numa compreensão clara da relação complexa entre o género e os resultados educativos.

Sem considerar algumas excepções, todos os países europeus têm, ou planeiam ter, políticas de igualdade de género na educação, cujo objectivo principal visa desafiar os papéis e os estereótipos de género tradicionais. Estas políticas pretendem favorecer a representação da mulher nos quadros de gestão e de decisão, opor-se aos padrões de sucesso baseados no género e combater o assédio baseado no género nas escolas.

Em 10 de Outubro de 2007, o Comité de Ministros do Conselho da Europa elaborou a recomendação Rec 13, sobre a integração da perspectiva da igualdade de género na educação. Deste documento destacamos algumas

recomendações a seguir pelos governos dos Estados-Membros: alerta-se para que revejam a sua legislação e práticas a fim de aplicarem as estratégias e medidas enunciadas na presente recomendação; apela-se a que promovam e fomentem medidas especificamente destinadas a favorecer a integração da dimensão da igualdade de género a todos os níveis do sistema educativo e na formação dos professores, a fim de alcançar uma igualdade de facto entre as mulheres e os homens e de melhorar a qualidade da educação. No entanto, no nosso país, as iniciativas governamentais que ambicionam informar os docentes e os encarregados de educação sobre a igualdade de género e envolvê-los na promoção da igualdade de género na educação, são raras.

Depois de uma breve abordagem a algumas medidas destinadas a favorecer a integração da igualdade de género no sistema educativo, iremos abordar alguns exemplos de estereótipos de género que exercem o seu efeito na escola.

2.4 Exemplos de estereótipos de género na escola

Se, no currículo expresso, se aponta o respeito pela igualdade entre homens e mulheres, não seria de esperar que os manuais escolares continuassem a não cuidar suficientemente desse aspecto. Assim, de uma maneira geral, os materiais didáticos e pedagógicos evidenciam maioritariamente elementos masculinos envolvidos em actividades da física e quase nunca elementos do sexo feminino. Apesar existir uma lei (Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto) que prevê a avaliação e a certificação dos manuais escolares, esta nem sempre implica a adopção de uma metodologia que permita operacionalizar e executar, em tempo útil, o conjunto de procedimentos do processo de avaliação e certificação de manuais escolares, a que se referem os normativos da Comissão Europeia.

A maior parte das ilustrações apresentadas nos manuais escolares representam rapazes em actividades relacionadas com as ciências. Se a este facto somarmos a quase total omissão das contribuições das mulheres cientistas, pode-se afirmar que, na generalidade, todos os manuais escolares em todos os níveis de ensino reforçam a ideia de que as ciências e as engenharias são um domínio masculino (Saavedra, 2005).

Segundo a mesma autora o desporto tem sido das áreas onde se tem revelado uma maior diferenciação entre os sexos.

A igualdade no desporto é importante na escola não só para melhorar a capacidade física das raparigas, mas, sobretudo, para mudar as crenças incorrectas de que a participação feminina na prática desportiva não é útil (Priest e Summerfield, 1994, citado por Saavedra, 2005).

Para os rapazes, o desporto é um modo de estar na vida, através dele fazem amizades e o desporto é o alvo, privilegiado, de todas as conversas. Assim, para os rapazes, desporto é sinónimo de sociabilização. Mas, ao mesmo tempo que o desporto aproxima os rapazes, é um meio preferencial para os afastar ainda mais das raparigas, e quando querem ridicularizar um mau jogador recorrem a palavras adequadas ao sexo feminino. O desporto torna-se assim um indicador de masculinidade.

A par do aspecto referido, tudo leva a crer que certos desportos são incompatíveis com as representações do que parece ser adequado para os sexos. Assim, se explica que alguns desportos, como a dança, a ginástica rítmica e a ginástica de manutenção, sejam considerados desportos femininos, enquanto outros, como o futebol, o ciclismo e o atletismo, sejam considerados masculinos.

Além disso, a imagem corporal feminina adequada exclui músculos acentuados, já que as raparigas fazem exercício físico sobretudo para reduzir o peso e moldar o corpo. Assim, se para os rapazes ser bom no desporto é um atributo valorizado pelos próprios, pelos colegas e pelas raparigas, para estas o desporto é uma maneira de passar o tempo. Neste sentido poderia afirmar-se que a divisão em função do sexo do trabalho desportivo equivale à divisão em função do sexo de trabalho profissional, doméstico e mais genericamente dos espaços e das práticas sociais (Louveau, 2001).

Conclusão

Muitos aspectos poderiam ter sido abordados, no entanto, é importante realçar que a par de tudo aquilo que já foi referido, existe o chamado “problema oculto”, em que os estereótipos de género, de forma sub-reptícia, vão determinando regras não explícitas, baseadas nos valores e convicções transmitidos por esses estereótipos. O facto de os próprios docentes, frequentemente, não estarem conscientes desses processos dificulta o seu combate e favorece a ocorrência de uma relação pedagógica que pode ser marcada por diferenças relativamente a rapazes e a raparigas. Como pode ser resolvido este problema, no que se refere à relação dos docentes, restante comunidade educativa, alunos e alunas? Ele passa necessariamente por uma tomada de consciência por parte do professor e por uma reflexão acerca das suas práticas relativamente a rapazes e raparigas. Daí a razão deste estudo.

Passa ainda pela Integração da dimensão de género, quer na definição dos perfis de competência, quer na formação dos profissionais de educação, nomeadamente, docentes, educadores e educadoras de infância, auxiliares da acção educativa e responsáveis pelos serviços de orientação escolar e profissional, como refere o III Plano Nacional para a Igualdade – Cidadania e Género.

Haverá igualdade ou diferença no que se refere, por exemplo, a produção e utilização de materiais; definição de tarefas; formação de grupos; oportunidades de intervenção nas aulas; tipos e formas de interacção; verbalizações acerca de traços ou papéis de género; formas de chamar a atenção, repreender ou punir, formas de elogiar ou recompensar?

Estas considerações não esquecem que a resolução do problema não se esgota na actuação do docente, estando, antes, dependente do funcionamento de toda a escola. As marcas culturais de uma sociedade tradicionalmente sexista e machista estão presentes a todo o momento na escola em todos os factores que já foram referidos e na contínua interpenetração de contextos

escola/família/grupos de pares/meios de comunicação social/outros. Quando se reflecte sobre a igualdade de género no currículo formal, no âmbito das várias disciplinas e actividades interdisciplinares (infelizmente não com a frequência e a relevância necessárias), e se programam actividades nesse domínio, é de crucial importância antever as interferências negativas do “problema oculto” e estabelecer formas de o neutralizar, sendo uma delas a constante auto-monitorização de cada professor, não esquecendo todos os aspectos da poderosa comunicação não verbal, a acrescentar aos que foram enumerados anteriormente¹⁵ (Zenhás, 2007).

Neste capítulo debruçamo-nos sobre alguns aspectos que nos pareceram pertinentes, no estudo para as diferenciações de género na escola. Ao mesmo tempo fizemos referência a algumas recomendações e estudos que tentaram contribuir para a ocorrência de mudanças no que se refere à forma como a escola lida com as desigualdades de género.

Seguidamente passaremos à segunda parte da nossa tese, onde consta o estudo empírico.

¹⁵ <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=348F42413BE547778DF9BBD> (consultado em 23 de Julho de 2010).

Parte II- Estudo Empírico

I Capítulo

Concepção, planeamento e caracterização da investigação

Neste trabalho pretendeu-se realizar um estudo restrito, devidamente autorizado, com relevância para a escola. Trata-se de um estudo do tipo quantitativo, não experimental, exploratório, cuja recolha de dados foi feita com base num questionário construído para o efeito.

1. Definição do problema, definição de objectivos e hipóteses

a) Partiu-se do problema inicial:

- Qual a percepção de um grupo de alunos a terminar o ensino secundário, sobre a existência de diferenças associadas ao género, em aspectos particulares como, as diferenças entre rapazes e raparigas, o tratamento dado pelos professores e a escolha da profissão futura?

b) Foram definidos vários objectivos:

- Verificar como a percepção das desigualdades varia em função do sexo;
- Verificar como a percepção das desigualdades varia em função da área de estudos;

c) De acordo com os objectivos foram formuladas duas hipóteses:

- Há diferenças entre rapazes e raparigas na percepção de desigualdades de género.
- Há diferenças nas respostas dos alunos na percepção das desigualdades de género, em função da área de estudos a que pertencem.

Na concepção deste estudo foram definidas várias etapas para a construção de um instrumento válido de recolha de dados, que passamos a apresentar no ponto seguinte.

2. Etapas de construção do instrumento de recolha de dados

Há já algum tempo que as questões do género estão bem presentes no dia-a-dia da escola. Por vezes, os alunos, em conversa referiam que, sentiam alguma discriminação por parte dos colegas e mesmo de alguns professores. Assim surgiu este estudo na tentativa de se encontrar indícios desta percepção de desigualdades e de se fazer uma reflexão sobre as mesmas.

Este estudo incluiu alunos do 12ºano de várias áreas de estudo de uma escola secundária, uma vez que estes estavam a terminar o seu percurso no ensino secundário e pertenciam a uma faixa etária mais próxima da idade adulta, na qual já se formaram crenças e convicções e, ao mesmo tempo, já se possui uma maturidade que lhes permite expressá-las e dar-lhes voz.

O estudo desenvolvido e em concreto a construção do questionário de recolha de dados, teve por base uma conversa informal, (quadro 7), com seis alunos da escola, três rapazes e três raparigas, sendo que a maior parte já frequentava a escola referida há cinco anos. Foram referidos alguns aspectos que podem contribuir para a desigualdade de género, como algumas práticas da disciplina de Educação Física e da disciplina de Informática, a indisciplina na sala de aula, o maior empenho das raparigas nos estudos, as características dos docentes e as atitudes destes na abordagem de alguns conteúdos.

Finalmente, os alunos foram questionados sobre a futura profissão, no sentido de verificar se também neste campo havia percepção de estereótipos de género. Assim, os alunos entrevistados apresentavam uma diversidade muito grande na escolha do curso a seguir, a escolha dos rapazes recaía sobre Biologia Marinha, Cozinheiro, Fuzileiro e Gestão Hoteleira. As raparigas gostariam de seguir Psicologia Criminal, Ciências Políticas e Enfermagem.

Com base nesta conversa surgiram, facilmente, questões que estiveram na base da construção do questionário utilizado no estudo que apresentamos a seguir.

Quadro 7 -Guião da entrevista

1ª Questão: Acham que os rapazes e as raparigas têm igual aptidão na disciplina de educação física?	Em relação à disciplina de Educação Física os rapazes e as raparigas admitiram que os primeiros têm uma maior performance, por isso são mais autónomos e os professores têm tendência a apoiar mais as raparigas que por sua vez se esforçam mais para superar as dificuldades. No entanto os rapazes admitem que as raparigas são melhores a ginástica porque algumas praticam ballet e outros tipos de dança, fora da escola, pela mesma razão os rapazes são melhores no desporto de equipa, porque a maior parte pratica futebol ou andebol, fora da escola
2ª Questão: Acham que os rapazes dominam melhor a informática do que as raparigas?	No que se refere à disciplina de informática ambos os sexos referiram não haver diferença e que se diferem em alguns aspectos se deve apenas à experiência anterior e às possíveis qualificações, ganhas com acções ou workshops frequentados.
3ª Questão: Consideram que os professores são mais condescendentes com as raparigas em questões de disciplina dentro da sala de aula?	Um aspecto interessante referido pelos rapazes foi que as raparigas são “manipuladoras” desse modo saem favorecidas na questão da indisciplina na sala de aula porque conseguem convencer mais facilmente o professor(a) da sua inocência. No entanto salientaram o facto de ser determinante o facto de ser um professor ou uma professora a leccionar a turma, uma vez que os alunos podem reagir de maneira diferente e ter expectativas diferentes
4ª Questão: Acham que os rapazes preferem ter professores e as raparigas preferem ter professoras?	Os rapazes referiram que se sentem mais à vontade com professores do que com professoras, pois podem conversar com os primeiros, sobre futebol. As raparigas referem que as professoras têm mais paciência nas aulas.
5ª Questão: Consideram que o facto de serem rapazes ou raparigas condiciona e escolha da futura profissão?	Os alunos referiram que hoje em dia o que determina a escolha da profissão futura não é o facto de algumas profissões serem mais masculinas e outras mais femininas, mas sim a média de acesso a um curso superior.

Dessa conversa informal surgiram sugestões e ideias que possibilitaram a elaboração de um questionário cujas características finais serão descritas mais à frente neste estudo.

Após a respectiva autorização da Directora de outro Estabelecimento de Ensino do distrito de Leiria, procedeu-se a um estudo piloto que incluiu a entrega do questionário a uma docente da escola, que o distribuiu a 15 alunos, escolhidos aleatoriamente, de várias turmas do 12^o ano de diferentes áreas do curso Científico-humanístico.

Os alunos (as) reagiram bem ao questionário, referindo que o questionário não era exaustivo e que não tiveram dificuldade em responder aos diferentes itens. Seguidamente procedeu-se a uma análise estatística determinando-se o alfa de Cronbach, que permite estimar o grau de consistência interna. Este revelou-se aceitável (alfa igual 0.910), legitimando a utilização do instrumento no estudo definitivo.

No capítulo seguinte apresenta-se o estudo desenvolvido com base na aplicação do questionário a 100 alunos do 12^o ano de uma escola do distrito de Leiria.

II Capítulo

Estudo final

1. Procedimentos Metodológicos

Dando continuidade ao que foi referido no capítulo anterior, iniciamos este capítulo com uma caracterização do instrumento de recolha de dados, sendo apresentado de seguida o procedimento e posteriormente caracterizada a amostra. O capítulo termina com a apresentação e discussão dos resultados

1.1 Instrumento

Para a recolha de dados foi utilizado um questionário (ver anexo1), que foi construído com base na revisão da literatura e na entrevista informal a 6 alunos (quadro 7) escolhidos aleatoriamente, com 40 itens de resposta fechada.

Foi utilizada uma escala de Likert (quadro 8) para medir o nível de concordância ou não concordância com a afirmação, com cinco níveis de respostas.

Quadro 8 -Escala de Likert utilizada no questionário

A	B	C	D	E
Discordo totalmente	Discordo um pouco	Não sei	Concordo um pouco	Concordo totalmente

Foram consideradas duas variáveis, que vão ao encontro dos objectivos formulados, o sexo do aluno e a área de estudo, e dentro de cada uma delas foram analisadas as respostas às três dimensões ou subescalas do questionário: subescala referente às diferenças de género, subescala referente ao tratamento dado pelos professores e subescala referente à escolha da futura profissão.

Assim considerando o sexo feminino ou masculino, formularam-se questões (Quadro 9) que se dividiram em três subescalas: uma subescala com um conjunto de questões que permitiam perceber as desigualdades de género, uma subescala com um conjunto de questões que permitiam

percepcionar as desigualdades inerentes ao tratamento diferencial por parte dos professores e finalmente uma subescala com questões que permitiam percepcionar desigualdades referentes à escolha da futura profissão.

As respostas foram cotadas, sendo atribuída a pontuação máxima (5 valores) à resposta que indicava maior concordância com a existência de diferenças em função do género. Logo, quanto maior a pontuação total, mais concordância demonstra o adolescente com a existência de diferenças entre rapazes e raparigas (1ª subescala), com as desigualdades no tratamento por parte dos professores (2ª subescala) e com a escolha diferencial das profissões (3ª subescala).

Quadro 9- Quadro com as subescalas e respectivas questões

<p>Subescala diferenças de género</p>	<p>2. Julgo que os rapazes são melhores na informática porque passam mais horas no computador do que as raparigas.</p> <p>3. Penso que as raparigas são mais sensíveis do que os rapazes</p> <p>5. Na minha opinião as raparigas são mais organizadas que os rapazes.</p> <p>6. Acho que as raparigas ocupam mais horas por dia a cuidar da imagem do que os rapazes</p> <p>9. Penso que os rapazes se portam pior do que as raparigas</p> <p>10. As raparigas têm tanta facilidade em aprender línguas estrangeiras como os rapazes</p> <p>18. Na minha opinião os rapazes gostam menos de ir à escola do que as raparigas.</p> <p>22. Julgo que os rapazes são melhores no desporto colectivo, como por exemplo futebol.</p> <p>26. Na minha opinião as raparigas são mais estudiosas que os rapazes.</p> <p>28. Acho que as raparigas dão menos erros ortográficos do que os rapazes.</p> <p>32. As raparigas são tão inteligentes como os rapazes.</p> <p>33. Acho que as raparigas têm melhor nota a ginástica.</p> <p>34. Na minha opinião os rapazes têm maior aptidão para a prática desportiva.</p> <p>35. Penso que os rapazes são tão bons como as raparigas, nas disciplinas que envolvem cálculos mentais.</p> <p>37. Penso que a rapariga é mais dissimulada do que o rapaz</p> <p>38. Julgo que os rapazes e as raparigas devem ter uma educação semelhante</p>
---	--

(continuação do quadro 9)	
Subescala referente aos professores	<p>1.Os professores são mais condescendentes com as raparigas em questões de disciplina.</p> <p>7. Na minha opinião os professores e as professoras tratam de igual modo os rapazes e as raparigas.</p> <p>11. Julgo que os(as) professores(as) de Educação Física, sobrevalorizam o esforço das raparigas na prática da actividade desportiva.</p> <p>13. Os(as) professores(as) de Português preferem que sejam as raparigas a ler os textos, porque elas leêm melhor do que os rapazes.</p> <p>14. No meu entender as raparigas conseguem “dar a volta” com mais facilidade aos(as) professores(as).</p> <p>15. Acho que o comportamento dos rapazes é pior quando têm professoras.</p> <p>17. Julgo que as raparigas são beneficiadas na avaliação de final do período.</p> <p>19. Acho que os professores de Educação Física dão mais atenção aos rapazes do que às raparigas.</p> <p>24. Os rapazes ficam intimidados e participam menos nas aulas, quando têm professoras</p> <p>27. Os(as) professores(as) têm menos paciência com os rapazes do que com as raparigas.</p> <p>30. Os(as) professores(as) valorizam tanto o trabalho das raparigas como o dos rapazes.</p> <p>39. Os rapazes preferem ter homens como seus professores, porque podem falar de futebol com eles</p>
Subescala referente à escolha da futura profissão	<p>4. Acho que os rapazes têm maior sucesso no ingresso no ensino superior.</p> <p>8. As raparigas não necessitam tanto de ter um curso superior.</p> <p>12. Profissões como, enfermeira ou educadora de infância são mais adequadas para as raparigas.</p> <p>16. Os rapazes, mais do que as raparigas, são capazes de desempenhar profissões que contribuam para a economia e futuro do País.</p> <p>20. Para as raparigas é mais importante ingressarem no ensino superior porque assim conquistam a sua liberdade económica e social.</p> <p>21. Na minha opinião as raparigas preocupam-se mais com o futuro do que os rapazes</p> <p>23. As raparigas devem ter oportunidades iguais às dos rapazes para aprenderem as mesmas profissões.</p> <p>25. No meu entender as raparigas têm menos sucesso na engenharia.</p> <p>29. Acho que os rapazes conseguem ter tanto sucesso profissional como as raparigas quando acabam o ensino superior.</p> <p>31. Julgo que é tão importante para o rapaz como para a rapariga ter um curso superior.</p> <p>36. Os rapazes demoram menos anos a completar o ensino superior.</p> <p>40. Penso que a vida militar é mais indicada para os rapazes do que para as raparigas.</p>

Seguidamente foi determinado o alfa de Cronbach, utilizando o SPSS, versão 17. Para a subescala referente às diferenças de género obteve-se o valor de 0,820, o da subescala referente aos professores foi de 0,771 e o alfa de Cronbach da subescala relacionado com a escolha da futura profissão foi de 0,778, o que põe em destaque valores satisfatórios de consistência interna de cada uma das subescalas consideradas. O valor do alfa de Cronbach para a escala total foi de 0,910, igualmente elevado.

1.2 Procedimento

Após a entrega de um requerimento dirigido ao Director do Estabelecimento de Ensino (ver anexo 2) e em conversa com o mesmo, este foi informado dos objectivos do estudo e das eventuais mais-valias do estudo para a escola.

Após dada a autorização, foi pedida a colaboração de um professor de cada turma para a distribuição dos questionários, havendo a preocupação de os inteirar dos objectivos do estudo, de modo a poderem esclarecer eventuais dúvidas dos alunos. Aos alunos foi garantido o anonimato, sendo também informados da total confidencialidade dos dados, de modo a que as suas respostas pudessem reflectir, o máximo possível, as suas opiniões sobre os aspectos abordados.

1.3 Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 100 alunos do 12ºano de escolaridade, 64 raparigas e 36 rapazes (ver quadro 10). A selecção da amostra envolvida teve como base uma única escola e os alunos do curso Científico-humanístico (ver quadro 11) e dentro deste, alunos que pertenciam às áreas de Ciências e Tecnologias; Línguas e Humanidades; Artes Visuais e Ciências Socioeconómicas. Apenas não foram incluídos aqueles que se encontravam ausentes no dia da aplicação do questionário.

Quadro 10- Distribuição da amostra por sexos

Sexo	Nº de indivíduos	%
Feminino	64	64%
Masculino	36	36%
Total	100	100%

Quadro 11– Distribuição da amostra por áreas de estudo

Área	Nº de indivíduos	%
Ciências e Tecnologias	29	29%
Ciências Socioeconómicas	24	24%
Línguas e Humanidades	31	31%
Artes Visuais	15	15%
Total	99*	99%

*Houve um caso omissos

2. Apresentação dos resultados

Este capítulo é dedicado à apresentação dos resultados obtidos e à sua análise e discussão, tendo em conta os dados da literatura e a experiência pessoal como professora. Como já foi mencionado em capítulos anteriores tratou-se de um estudo restrito, do tipo quantitativo, não experimental, exploratório, cuja recolha de dados foi feita com base num questionário construído para o efeito.

2.1 Estudo da 1ª hipótese: A percepção das desigualdades de género varia em função do sexo

Para estudar como o sexo feminino e masculino percebem as diferenças referentes ao género, procedeu-se primeiro à análise da média e do desvio padrão das respostas à primeira subescala (quadro 12), seguindo-se a comparação das médias com uma análise da variância a um critério (Oneway. ANOVA), cujos resultados são apresentados no quadro 13.

Quadro 12- Análise da média e desvio padrão nas respostas à 1ª subescala em função do sexo

Sexo	Média	Desvio-padrão
Masculino (n= 36)	50,417	7,703
Feminino (n= 64)	46,016	10,766

Quadro 13- Análise da variância a um critério (diferenças entre rapazes e raparigas na resposta à 1ª subescala)

Fonte	Soma dos Quadrados	Df	Quadrados médios	F	p
Intergrupos	446,266	1	446,266	4,663	0,033
Intragrupos	9379,734	98	95,712		
Total	9826,000	99	—————		

Como pode ver-se no quadro 12, são os rapazes (média = 50,417) que apresentam uma média superior à das raparigas (média =46,016), sendo a diferença entre as médias significativas [F (1, 98) = 4,663; p = 0,033].

É curioso verificar, olhando para os dados do desvio padrão que são ainda os rapazes que estão mais de acordo entre si nas respostas dadas que as raparigas (desvio-padrão =7,703, para os rapazes e desvio-padrão =10,766, para as raparigas).

Perante estes resultados constatamos então que os rapazes concordam mais do que as raparigas quanto à existência de diferenças entre os sexos, em aspectos como por exemplo, maior sensibilidade delas e o facto de eles gostarem menos de ir à escola.

Para estudar como o sexo feminino e masculino percebem as diferenças referentes ao tratamento dado a rapazes e a raparigas pelos professores, procedeu-se primeiro à análise da média e do desvio padrão (quadro 14), seguindo-se uma comparação entre médias através da análise da variância. O quadro 15 apresenta os resultados da ANOVA Oneway.

Quadro 14- Análise da média e desvio padrão nas respostas à 2ª subescala em função do sexo

Sexo	Média	Desvio-padrão
Masculino (n= 36)	34,055	6,782
Feminino (n= 64)	28,609	7,867

Quadro 15- Análise da variância a um critério (diferenças entre rapazes e raparigas na resposta à 2ª subescala)

Fonte	Soma dos Quadrados	Df	Quadrados médios	F	P
Intergrupos	683,387	1	683,387	12,157	0,001
Intragrupos	5509,123	98	56,216		
Total	6192,510	99	_____		

Relativamente a estes resultados, observa-se que foram novamente os rapazes (média = 34,055), mais do que as raparigas (média = 28,609) a considerar a existência de diferenças de tratamento, em função do sexo, por parte dos professores. A comparação paramétrica das médias revela-nos, de facto, que as diferenças são significativas [$F(1,98) = 12,157$; $p = 0,001$].

Assim, neste estudo, em comparação com as respostas delas, são os rapazes que consideram mais que os professores são mais condescendentes com as raparigas do que com eles, que são mais pacientes com elas e que no desempenho desportivo dão mais atenção aos rapazes.

Para estudar como o sexo feminino e masculino percepciona as diferenças referentes à escolha da futura profissão, procedeu-se primeiro à análise da média e do desvio padrão (quadro 16), seguidamente o quadro 17 apresenta os resultados da ANOVA Oneway.

Quadro 16- Análise da média e desvio padrão nas respostas à 3ª subescala em função do sexo

Sexo	Média	Desvio-padrão
Masculino (n= 36)	31,027	6,622
Feminino (n= 64)	25,312	7,086

Quadro 17- Análise da variância a um critério (diferenças entre rapazes e raparigas na resposta à 3ª subescala)

Fonte	Soma dos Quadrados	Df	Quadrados médios	F	P
Intergrupos	752,588	1	752,588	15,697	< 0,001
Intragrupos	5509,123	98	56,216		
Total	6192,510	99	_____		

No que concerne à escolha da futura profissão, a comparação entre médias põe em destaque que os rapazes (média = 31,027) consideram, mais do que as raparigas (média = 25,312), que há desigualdades de género na escolha das carreiras por parte de ambos os sexos. A comparação entre médias através da análise da variância das médias revela-nos, de facto, que as diferenças são significativas [$F(1,98) = 15,697$; $p < 0,001$].

Perante estes resultados, os rapazes concordam mais do que as raparigas que elas têm menos sucesso na engenharia, que a vida militar é mais indicada para eles e que as raparigas se preocupam mais com o futuro do que eles.

2.2 Estudo da 2ª hipótese: A percepção das desigualdades de género varia em função da área de estudos

Para estudar como os alunos, consoante a sua área de estudos percebem as diferenças referentes ao género, procedeu-se primeiro à análise da média e do desvio padrão (quadro 18), seguidamente o quadro 19 apresenta os resultados da ANOVA Oneway. É de referir que não nos foi possível testar esta hipótese em separado por sexos, devido ao número reduzido de rapazes e raparigas por área.

Quadro 18- Análise da média e desvio padrão nas respostas à 1ª subescala, em função da área de estudo

Área de estudo	Média	Desvio-padrão
Ciências e Tecnologias (n = 29)	47,966	9,022
Ciências Socioeconómicas (n = 24)	53,667	6,084
Línguas e Humanidades (n = 31)	43,194	10,193
Artes Visuais (n = 15)	45,600	11,716

Quadro 19- Análise da variância a um critério (área de estudo na resposta à 1ª subescala)

Fonte	Soma dos Quadrados	Df	Quadrados médios	F	P
Intergrupos	1548,010	3	516,003	6,001	0,001
Intragrupos	8168,738	95	85,987		
Total	9716,747	98	_____		

Como pode ver-se no quadro 18, os alunos da área de Ciências e Tecnologias têm uma média igual a 47,966, os alunos da área Ciências Socioeconómicas têm uma média de 53,667, os alunos da área de Línguas e Humanidades têm uma média de 43,194 e os alunos da área de Artes Visuais têm uma média de 45,600.

É curioso verificar que nas quatro áreas os alunos das áreas das Ciências Socioeconómicas são os que estão mais de acordo entre si (desvio-padrão = 6,084) na resposta à primeira subescala (diferenças entre os sexos), e os alunos da área de Artes visuais são os que apresentam uma maior divergência de opiniões (desvio-padrão = 11,716).

A comparação das médias entre si, através da análise da variância, revela a existência de diferenças significativas, ou seja, ocorreu um efeito da área de estudos sobre as respostas aos itens da primeira subescala [$F(3,95) = 6,001$; $p=0,001$]. No entanto, tratando-se o F de Fischer de um teste global foi necessário recorrer a testes post hoc para averiguar entre que áreas havia diferenças significativas.

Nesta sequência recorreu-se ao teste pos-hoc de Scheffe que nos revelou existir apenas uma diferença significativa entre a área das Línguas e Humanidades e área da Ciências Socioeconómicas. Assim este estudo permitiu verificar que os alunos da nossa amostra, da área de estudo das Ciências Socioeconómicas consideram existir maiores diferenças entre rapazes e raparigas do que os alunos da área das Línguas e Humanidades, não havendo diferenças, a este nível, entre os discentes das outras áreas consideradas.

Para estudar como os alunos, consoante a sua área de estudos, percebem as diferenças referentes ao tratamento dado pelos professores aos rapazes e às raparigas, calculou-se primeiro a média e o desvio-padrão (quadro 20), e depois efectuou-se uma análise da variância a um critério (quadro 21).

Quadro 20- Análise da média e desvio padrão nas respostas à 2ª subescala, em função da área de estudo

Área de estudo	Média	Desvio-padrão
Ciências e Tecnologias (n = 29)	32,207	6,521
Ciências Socioeconómicas (n = 24)	34,000	7,587
Línguas e Humanidades (n = 31)	26,194	8,424
Artes Visuais (n = 15)	30,133	5,592

Quadro 21- Análise da variância a um critério (área de estudo na resposta à 2ª subescala)

Fonte	Soma dos Quadrados	Df	Quadrados médios	F	P
Intergrupos	955,114	3	318,371	5,952	0,001
Intragrupos	5081,331	95	53,488		
Total	6036,444	98	_____		

Como pode ver-se no quadro 20, os alunos da área de Ciências e Tecnologias têm uma média igual a 32,207, os alunos da área Ciências Socioeconómicas têm uma média de 34,000, os alunos da área de Línguas e Humanidades têm uma média de 26,194 e os alunos da área de Artes Visuais têm uma média de 30,133.

A comparação entre médias permitiu verificar, mais uma vez, a existência de diferenças entre os quatro grupos considerados [$F(3,95) = 5,952$; $p=0,001$].

O recurso ao teste de Scheffe permitiu constatar desta vez a existência de diferenças entre os alunos das áreas de Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades, sendo que os primeiros percebem a existência de mais desigualdades que os segundos no tratamento dado pelos professores aos rapazes e às raparigas. Verificou-se ainda uma diferença significativa entre as respostas dos alunos das áreas de Ciências Socioeconómicas e os da área de Línguas e Humanidades. A análise das médias permite-nos verificar que estes últimos inclinam-se a perceber menor desigualdade no tratamento dos professores do que os primeiros.

Por fim, para analisar como os alunos, consoante a sua área de estudos percebem as diferenças referentes à escolha da futura profissão, procedeu-se primeiro à análise da média e do desvio padrão (quadro 22), seguidamente o quadro 23 apresenta os resultados da ANOVA Oneway.

Quadro 22- Análise da média e desvio padrão nas respostas à 3ª subescala, em função da área de estudo

Área de estudo	Média	Desvio-padrão
Ciências e Tecnologias (n = 29)	27,828	6,944
Ciências Socioeconómicas (n = 24)	31,167	7,550
Línguas e Humanidades (n = 31)	24,387	7,223
Artes Visuais (n = 15)	26,267	6,307

Quadro 23- **Análise da variância a um critério (área de estudo na resposta à 3ª subescala)**

Fonte	Soma dos Quadrados	Df	Quadrados médios	F	P
Intergrupos	645,897	3	215,299	4,276	0,007
Intragrupos	4783,759	95	50,355		
Total	5429,675	98	—————		

Como pode ver-se no quadro 22, os alunos da área de Ciências e Tecnologias têm uma média igual a 27,828, os alunos da área Ciências Socioeconómicas têm uma média de 31,167, os alunos da área de Línguas e Humanidades têm uma média de 24,387 e os alunos da área de Artes Visuais têm uma média de 26,267.

A comparação entre médias permitiu verificar, mais uma vez, a existência de diferenças entre os quatro grupos considerados [$F(3,95) = 4,276$; $p=0,007$]

O recurso ao teste de Scheffe permitiu constatar que apenas existe uma diferença significativa entre a média das respostas dos alunos das áreas das Línguas e Humanidades e os das Ciências Socioeconómicas, sendo estes últimos que percebem maiores diferenças, entre rapazes e raparigas, na escolha da futura profissão do que os primeiros. Não existem diferenças nas respostas a esta subescala entre as restantes áreas.

Apresentados os resultados passamos à sua discussão tentando integrar na nossa reflexão, quer a nossa experiência profissional, quer alguns dados retirados da revisão da literatura.

2.3 Discussão de Resultados

O nosso estudo partiu de um problema inicial que consistia em saber quais as percepções de um grupo de alunos de ambos os sexos, a terminar o ensino secundário numa escola pública, sobre a existência de diferenças associadas ao género em aspectos como: as características das pessoas de ambos os sexos; o tratamento dado pelos professores aos rapazes e às raparigas e a escolha das profissões futuras de uns e de outras.

A intenção última deste estudo foi tentar conhecer qual a percepção dos alunos acerca do papel dos docentes na perpetuação das estereotípias de género e esboçar pistas para uma intervenção que conduza a uma escola nada permeável aos estereótipos sexistas, que tendem a limitar as escolhas pessoais dos adolescentes e a diminuir a qualidade da dinâmica escolar.

De acordo com os objectivos foram formuladas duas hipóteses que relacionavam as respostas dos alunos às três subescalas do questionário, respectivamente com o sexo e com a área de estudos.

Como pudemos verificar na secção anterior deste capítulo, as hipóteses formuladas podem ser aceites como válidas, à luz da análise dos resultados (ainda que não tivessem sido detectadas diferenças entre todos os subgrupos em comparação na segunda hipótese).

Na discussão que se segue dos nossos resultados, não podemos descurar a nossa experiência, vivida dentro e fora da sala de aula, como docente há cerca de 22 anos e também aquilo que ouvimos na entrevista aberta que efectuámos a seis alunos, como forma de preparar o questionário que serviu de instrumento de recolha de dados neste trabalho.

Verificámos, com efeito, que os rapazes da nossa amostra percepcionavam a existência de maiores diferenças do que as raparigas em todos os aspectos medidos pelo questionário. Isto é, concordavam mais do que elas que existiam diferenças entre os sexos, que os professores se inclinavam a tratar de maneira desigual os rapazes e as raparigas e que existia uma escolha desigual das profissões em função da categoria sexual de pertença.

Uma possível explicação para esta constatação pode ir buscar-se à entrevista descrita no quadro 7. Efectivamente, na conversa informal que tivemos com os alunos, foi-nos dito que a disciplina de educação física é talvez aquela onde se sente mais a diferença de tratamento, por parte dos professores. Os rapazes reconhecem terem melhor aptidão física e por isso são mais valorizados pelos professores, no entanto referem que as raparigas, por serem mais aplicadas conseguem superar as suas dificuldades e com a realização de trabalhos, muitas vezes conseguem melhores resultados, na avaliação final da disciplina. Uma outra questão levantada, e de alguma forma pertinente, está relacionada com a indisciplina dentro da sala de aula. Os alunos referem que depende do professor ou da professora que lecciona a disciplina, mas os rapazes afirmam que as raparigas dão mais facilmente a volta aos professores/as, isto é, na maior parte das situações elas não são castigadas.

Em relação à futura profissão, nessa mesma conversa referem que a sua escolha está mais dependente da média, do que do facto do curso ser mais indicado aos rapazes ou às raparigas, no entanto os rapazes salientam que, normalmente, as raparigas entram com mais facilidade em cursos de saúde e eles em cursos de engenharia.

Sentimos por isso necessidade de salientar, que de acordo com a literatura consultada, a resolução deste problema passa necessariamente por uma tomada de consciência por parte dos docentes e por uma reflexão das práticas da docência relativamente a rapazes e raparigas, nas diferentes áreas curriculares.

Talvez a escola actual vá ao encontro das necessidades das raparigas, mas ao mesmo tempo “afaste” os rapazes, daí estes percepcionarem um maior número de diferenças possivelmente indicadoras de situações de discriminação a que eles são mais votados.

Considerando a área de estudos verificou-se que os alunos da área de estudos socioeconómicos concordam mais com a existência de diferenças entre rapazes e raparigas, com a desigualdade de tratamento dos professores, e com as assimetrias de género na escolha da futura profissão.

Com base na revisão da literatura, poderíamos supor que os alunos de Ciências e Tecnologias ou os alunos de Línguas e Humanidades fossem mais permeáveis às estereotípias de género do que os das restantes áreas abrangidas no estudo (artes visuais e ciências socioeconómicas), pois, são áreas em que as segregações entre rapazes e raparigas são mais vincadas, mas tal não sucedeu com a nossa amostra. Os adolescentes da área de estudos socioeconómicos talvez se tenham mostrado mais convictos das diferenças entre rapazes e raparigas, nas temáticas abordadas pelo questionário, em virtude de diversos factores inerentes à própria escola, ou talvez por se tratar de uma área onde os alunos não tenham de ter aptidões específicas para frequentar aquela área, como serem bons nas artes, nas línguas ou nas ciências exactas. Refira-se que a amostra, que serviu de base ao nosso estudo, não foi escolhida aleatoriamente, nem é representativa, limitações essas que não nos autorizam a tirar outras conclusões nem inclusive a generalizar os resultados.

Conclusão geral

Sabemos que o alargamento generalizado da escolaridade obrigatória, a criação de uma escola coeducativa, com currículo comum a rapazes e raparigas e o aumento progressivo do acesso e permeabilidade das raparigas a certos cursos, outrora tipicamente masculinos, causou uma autêntica revolução no sistema de ensino.

Ao longo do nosso trabalho, os números reflectem, de facto, sucesso e supremacia das raparigas, que se traduzem por exemplo, no maior acesso delas ao ensino superior, por outro lado mostram um maior abandono escolar por parte dos rapazes. Talvez isto nos ajude a compreender a razão pela qual no nosso estudo eles se inclinaram a perceberem mais do que elas a existência de diferenças, por exemplo, no tratamento por parte dos professores, o que em última análise talvez seja indicador de situações de discriminação que os afastam da escola.

Esta ideia parece ser reforçada pela opinião de Silva e Araújo (2007), que num artigo publicado na EX AEQUO¹⁶, escreveram que os rapazes passam por uma “crise de masculinidade” que se torna bem visível na escola. De forma paradoxal, o discurso político em torno destas questões faz-nos crer que a igualdade de género na escola já foi alcançada, porque o ensino é misto, porque os Manuais Escolares já estão a ser alvo de auditoria, como se referiu anteriormente, e porque as raparigas já estão presentes em maior número no sistema de ensino, em comparação com os rapazes e atingem maior sucesso.

Mas, não estará a escola “desadaptada” da realidade masculina? Pensamos, na verdade, que os rapazes passam pelo paradoxo de, por um lado, afirmarem a sua masculinidade, como parte integrante da consolidação da identidade de género, e, por outro, serem obrigados a integrarem-se nas regras da escola moldadas preferencialmente às características das raparigas.

Neste estudo surgiram algumas limitações. Não se entrou em linha de conta, por exemplo, com a opinião dos docentes, uma vez que foi um estudo

¹⁶ Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre Mulheres, nº15, 2007.

que apenas levou em consideração a opinião dos alunos e em aspectos muito particulares, que não esgotam de forma alguma a temática. Também não se consideraram outras variáveis importantes que poderão interferir no modo como os alunos percebem a realidade da vida da escola, como sejam a etnia, o nível socioeconómico, a composição familiar, entre outros.

Não queremos terminar este estudo sem deixar algumas sugestões para futuras intervenções. Ao nível da escola é urgente a formação de professores e de outros profissionais de ensino, como psicólogos, assistentes sociais muitas vezes ligados ao GAAF¹⁷. Uma das funções deste estudo pode ser mostrar que existem de facto estereótipos de género na escola e fazer com que os professores tomem consciência disso e, ao terem formação, possam encarar a questão de modo diferente.

Por trás de cada um dos nossos adolescentes existe uma família, e esta é uma das variáveis esquecida neste estudo, porque não foi considerada. No entanto, é nela que os papéis também se distribuem de forma distinta entre, homens e mulheres, contribuindo assim para o aparecimento dos estereótipos do género. Por isso, ao nível da família parecem-nos necessárias acções de educação parental, de modo a que, em casa, seja combatida qualquer tipo de estereótipo.

Em relação aos alunos, é urgente a introdução das temáticas de género na sua formação curricular, em todas as áreas, como forma de promover a cidadania plena de rapazes e raparigas.

Referindo novamente os psicólogos, estes profissionais têm de promover estratégias de exploração vocacional e de contacto com o mundo do trabalho, que permitam combater preconceitos associados ao género e às profissões. Não chega apenas a realização de testes vocacionais, talvez estes profissionais possam assumir um papel mais preventivo e envolver pais e professores e, porque não, a própria Direcção da escola em questões de igualdade de género.

Como foi referido anteriormente, este estudo teve algumas limitações, uma vez que foi uma pesquisa que apenas levou em linha de conta a opinião

¹⁷ Gabinetes de apoio ao aluno e à família

dos alunos. Fica por isso, a vontade de alargar o nosso estudo de modo a ouvir a opinião dos professores e dos pais e encarregados de educação.

Tratou-se, com efeito de um estudo restrito, pois nele só foram incluídos alunos do 12ºano dos cursos Científico-humanísticos, de uma única escola pública do distrito de Leiria. O nosso campo de abordagem foi uma escola, como outra qualquer, onde os/as nossos/as adolescentes passam a maior parte do dia, onde aprendem conhecimentos, onde interagem e onde apreendem um conjunto de valores. Fica a ideia de realizar um estudo alargado com outros níveis de ensino, eventualmente de natureza qualitativa com recurso a entrevistas semi-estruturadas.

Tudo o que foi referido como sugestão futura pode servir para tentar encontrar pistas para uma intervenção menos permeável aos estereótipos de género na escola.

Referências Bibliográficas

- Abranches, C. ; Carvalho, E.(1999). *Linguagem, poder, educação: O sexo dos B, A, BAs*. Lisboa: CIDM
- Abrunhosa, M; Leitão, M. (2006). *Psicologia B*. 1ªed. Lisboa: Edições Asa.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman.
- Barbosa, M. (1989). *À procura da história das mulheres*. Cadernos da Condição Feminina. Lisboa: CIDM.
- Bem, S. (1993) *The Lenses of Gender*. London: Yale University Press
- Berger, M. (2003). *A criança e o sofrimento da separação*. 2ª ed.Lisboa : Climepsi Editores.
- Botelho, G. ; Silva, P. ; Queirós, P. (2000). *Equidade na Educação- Educação Física e Desporto na Escola*. Associação Portuguesa a Mulher e o Desporto
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Cardona, M. ; Nogueira, C. ; Vieira, C; Uva, M.; Tavares, T.(2010) *Guião de Educação Género e Cidadania Pré-escolar*. Lisboa: CIG.
- Charles, D.(2009) *A Origem das Espécies por Meio de Selecção Natural*. Lisboa: Círculo de Leitores
- Comissão para a Cidadania a igualdade do Género (2009). *Igualdade de Género em Portugal, 3ªed*. Lisboa: CIG

- Costa, N. (2002). *Terapia Analítico-comportamental: dos Fundamentos Filosóficos à Relação com o Modelo Cognitivista*. Santo André: ESET
- Delors, J. (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA
- Denzin, K. (1995). Symbolic Interactionism. In J. A. Smith, R. Harré & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Psychology*. London: Sage.
- Díaz, A. (2003). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. 1ª ed. Lisboa: Porto Editora,
- Doron, R. e Parot, F. (2001). *Dicionário de psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Erikson, H. (1968) *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton
- Freud, S. (1905) *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago
- Gauquelin, F. ; Gauquelin, M. (1978) *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Verbo.
- González, P., Criado, J. (2003). *Psicología de la Educacion para una Enseñanza Práctica*. Madrid: Editorial CCS.
- Hall, C.; Lindzey, G, e Campbell, J. (2000). *Teorias da Personalidade*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hall, S. (1904) *Adolescence: Its Psychology and its relations to Physiology, Antropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*. New York: Appleton
- Kelly, A. (1985). *The construction of masculine science*. British journal of Sociology of Education, 6, 2, 133-154

- Lipman-Blumen, J. (1994) *The Existential Bases of Power Relationships: the Gender Role Case Power/gender: social relations in theory*. London.Sage Publications Ltd

- Loureiro, P. ; Cardoso, C. (2008), *O género e os estereótipos na gestão*. Revista de Estudos Politécnicos Vol VI, nº10, 221-238

- Louro, G. (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.

- Maccoby, E.E. (1998). *The two sexes. Growing up apart. Coming Together*. London: Harvard University Press

- *Manual de Formação de Formadores/as em Igualdade entre Mulheres e Homens* (2003). CITE: Lisboa

- Mead, G. (1972) *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press

- Monteiro, M. ; Santos, M. (2002). *Psicologia*. 1ª ed.Lisboa: Porto Editora

- Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Chaleta, E., Folque, A. (1999). *Estereótipos de género*. Lisboa: CIG

- Norman, A. ; Sprinthall, W. ; Collins, A.(2005) *Psicologia do Adolescente*. Trad.Cristina Maria Coimbra Vieira. 2ª ed . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Northcraft, B.; Gutek B. (1993) *Point-conterpoint: discrimination against women in management – going, going, gone or going but never gone?*.London: Sage.

- Nunes, T.(2009). *O feminino e masculino nos materiais pedagógicos: (in) visibilidades e (des) igualdades*. Lisboa: CIG

- Pavlov, I. (2003). *Conditioned reflexes*. New York: Dover Publications

- Pereira, J.(2005). *Agentes, Factores, Suposições, Acasos e Outros Intervenientes na Modelação do Género. A construção social da diferenciação no discurso autobiográfico das mulheres pouco escolarizadas (Tese de Mestrado)*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra: Coimbra.

- Perista, H. (2010). Mulheres, homens e usos do tempo - quinze anos após a Plataforma de Acção de Pequim, onde estamos, em Portugal? *Revista de Estudos Demográficos* - 1.º Semestre.

- Piaget, J. (1972) *Intellectual evolution from adolescence to adulthood. Human Development*. Reprinted by permission of S. Karger AG, Basel.

- Pinto, T. ; Neto, F. ; Joaquim, T. ; Soares, R. (1999). *Igualdade de Oportunidades, Género e Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Pinto, T. ; Henriques, F. (2000). *Coeducação e Igualdade de Oportunidades*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

- Raposo, N. (1983). *Estudos de Psicopedagogia*. Coimbra:Coimbra editores.

- Revista de Estudos Politécnicos* (2008), Vol VI, nº10, 221-238.

- Rodrigues, L. (2001) *Psicologia* 2ªed. Lisboa: Plátano Editora.

- Saavedra, L.(2005). *Aprender a ser rapaz, aprender a ser rapariga, teorias e práticas da escola*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Santrock, J (2007) *Adolescence*. Boston (EUA): Mcgraw-Hill.

- Scott, J.(1990). *Género: uma categoria útil de análise histórica*. Porto Alegre: Educação e Realidade.

- Sprinthall, N. ; Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Portugal: Editora McGraw-Hill.
- Skinner, F.(1974) *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.
- Tyler, W. (1977).*The Sociology of Educational Inequality*_London: Methuen.
- *The Making of European Women' Studies Utrecht*, Ne: Athena, 2009. Vol.9: A work in progress report on curriculum development and related issues in gender education and research/ ed. Berteke Waaldijk [et al.]-cop.2009-216p.
- Verissimo, M. ; Santos, A.(2008). Desenvolvimento social: Algumas considerações teóricas. *Análise. Psicológica*, vol.26, nº.3, p.389-394.
- Vieira, C. (2003). *Educação e Desenvolvimento do Género. Os trilhos percorridos na Família* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Vieira, C. (2006) *É Menino ou Menina? Género e Educação em contexto Familiar*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vieira, C. (2007). *Educação Familiar. Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género*_ 2ª ed. Lisboa: CIG.
- Watson, J. (1971). *O comportamentismo*. in *Herrnstein, J. e Boring, G. Textos básicos de história da psicologia*. São Paulo: Herder e EDUSP.

Sites Consultados

<http://www.webartigos.com/articles/29574/1/diferencas-de-genero-na-escola-interiorizacao-do-masculino-e-do-feminino/pagina1.html#ixzz0sMWxSBpj>

<http://supervisaoclinicanaenfermagem.wikidot.com/teorias-do-desenvolvimento-humano>

<http://www.portaldoenvelhecimento.net/artigos/zjun10a.pdf>

<http://www.psicologado.com/site/psicologia-geral/desenvolvimento/concepcoes-de-adolescencia-em-jean-piaget>

<http://artigos.psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/teoria-psicossocial-do-desenvolvimento-em-erik-erikson>

<http://akhenaton.sites.uol.com.br/psicolog.htm>

<http://psychology.about.com/od/theoriesofpersonality/ss/psychosexualdev.htm>

<http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=348F42413BE547778DF9BBD95E3F60FF&channelid=348F42413BE547778DF9BBD95E3F60FF&schemaid=&opasel=2>

<http://www.gepe.min-edu.pt/np4/460.html>

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120FR.pdf

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105FR.pdf

<http://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/noticias/241/Ver%20Notícia?dDocName=022003502&dID=17233>

<http://www.labor.pt/noticia.asp?idEdicao=221&id=11356&idSeccao=2352&Action=noticia>

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/118/128>

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/tek/n10/n10a13.pdf>

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4229/1/estereótipos%20do%20género.pdf>

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_estudos

http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/PCM/Prop_PNIgualdade_3.pdf

ANEXOS

Anexo1

G.D.P.R.R.

Este conjunto de questões destina-se a uma investigação no âmbito do Mestrado em Gestão Escolar da Universidade de Coimbra. Para o efeito, pedimos que coloque, apenas, uma cruz no quadrado referente à resposta que melhor transmite aquilo que pensa. Asseguramos, desde já, o anonimato dos participantes e a confidencialidade das respostas. Certifique-se de que respondeu a todas as questões. Muito obrigado pela sua colaboração.

Sexo: Feminino Masculino

Área de estudos: Ciências e Tecnologias Ciências Socioeconómicas

Línguas e Humanidades Artes Visuais

	A	B	C	D	E
	Discordo totalmente	Discordo um pouco	Não sei	Concordo um pouco	Concordo totalmente
1. Os professores são mais condescendentes com as raparigas em questões de disciplina.	<input type="checkbox"/>				
2. Julgo que os rapazes são melhores na informática porque passam mais horas no computador do que as raparigas.	<input type="checkbox"/>				
3. Penso que as raparigas são mais sensíveis do que os rapazes.	<input type="checkbox"/>				
4. Acho que os rapazes têm maior sucesso no ingresso no ensino superior.	<input type="checkbox"/>				
5. Na minha opinião as raparigas são mais organizadas que os rapazes.	<input type="checkbox"/>				
6. Acho que as raparigas ocupam mais horas por dia a cuidar da imagem do que os rapazes.	<input type="checkbox"/>				
7. Na minha opinião os professores e as professoras tratam de igual modo os rapazes e as raparigas.	<input type="checkbox"/>				
8. As raparigas não necessitam tanto de ter um curso superior.	<input type="checkbox"/>				
9. Penso que os rapazes se portam pior do que as raparigas.	<input type="checkbox"/>				
10. As raparigas têm tanta facilidade em aprender línguas estrangeiras como os rapazes.	<input type="checkbox"/>				
11. Julgo que os(as) professores(as) de Educação Física, sobreevalorizam o esforço das raparigas na prática da actividade desportiva.	<input type="checkbox"/>				
12. Profissões como, enfermeira ou educadora de infância são mais adequadas para as raparigas.	<input type="checkbox"/>				
13. Os(as) professores(as) de Português preferem que sejam as raparigas a ler os textos, porque elas leem melhor do que os rapazes.	<input type="checkbox"/>				

	A	B	C	D	E
	Discordo totalmente	Discordo um pouco	Não sei	Concordo um pouco	Concordo totalmente
14. No meu entender as raparigas conseguem “dar a volta” com mais facilidade aos(às) professores(as).	<input type="checkbox"/>				
15. Acho que o comportamento dos rapazes é pior quando têm professoras.	<input type="checkbox"/>				
16. Os rapazes, mais do que as raparigas, são capazes de desempenhar profissões que contribuam para a economia e futuro do País.	<input type="checkbox"/>				
17. Julgo que as raparigas são beneficiadas na avaliação de final do período.	<input type="checkbox"/>				
18. Na minha opinião os rapazes gostam menos de ir à escola do que as raparigas.	<input type="checkbox"/>				
19. Acho que os professores de Educação Física dão mais atenção aos rapazes do que às raparigas.	<input type="checkbox"/>				
20. Para as raparigas é mais importante ingressarem no ensino superior porque assim conquistam a sua liberdade económica e social.	<input type="checkbox"/>				
21. Na minha opinião as raparigas preocupam-se mais com o futuro do que os rapazes.	<input type="checkbox"/>				
22. Julgo que os rapazes são melhores no desporto colectivo, como por exemplo futebol.	<input type="checkbox"/>				
23. As raparigas devem ter oportunidades iguais às dos rapazes para aprenderem as mesmas profissões.	<input type="checkbox"/>				
24. Os rapazes ficam intimidados e participam menos nas aulas, quando têm professoras.	<input type="checkbox"/>				
25. No meu entender as raparigas têm menos sucesso na engenharia.	<input type="checkbox"/>				
26. Na minha opinião as raparigas são mais estudiosas que os rapazes.	<input type="checkbox"/>				
27. Os(as) professores(as) têm menos paciência com os rapazes do que com as raparigas.	<input type="checkbox"/>				
28. Acho que as raparigas dão menos erros ortográficos do que os rapazes.	<input type="checkbox"/>				
29. Acho que os rapazes conseguem ter tanto sucesso profissional como as raparigas quando acabam o ensino superior.	<input type="checkbox"/>				
30. Os(as) professores(as) valorizam tanto o trabalho das raparigas como o dos rapazes.	<input type="checkbox"/>				
31. Julgo que é tão importante para o rapaz como para a rapariga ter um curso superior.	<input type="checkbox"/>				
32. As raparigas são tão inteligentes como os rapazes.	<input type="checkbox"/>				
33. Acho que as raparigas têm melhor nota a ginástica.	<input type="checkbox"/>				
34. Na minha opinião os rapazes têm maior aptidão para a prática desportiva.	<input type="checkbox"/>				

v.s.f.f.→

	A	B	C	D	E
	Discordo totalmente	Discordo um pouco	Não sei	Concordo um pouco	Concordo totalmente
35. Penso que os rapazes são tão bons como as raparigas, nas disciplinas que envolvem cálculos mentais.	<input type="checkbox"/>				
36. Os rapazes demoram menos anos a completar o ensino superior.	<input type="checkbox"/>				
37. Penso que a rapariga é mais dissimulada do que o rapaz.	<input type="checkbox"/>				
38. Julgo que os rapazes e as raparigas devem ter uma educação semelhante.	<input type="checkbox"/>				
39. Os rapazes preferem ter homens como seus professores, porque podem falar de futebol com eles.	<input type="checkbox"/>				
40. Penso que a vida militar é mais indicada para os rapazes do que para as raparigas.	<input type="checkbox"/>				

Anexo 2

Exmo. Sr. Director da Escola

Secundária X

Eu, Maria de Fátima Santos Carvalho, professora do quadro de nomeação definitiva desta escola, pertencente ao grupo 520, Biologia e Geologia, estando a frequentar o 2ºano do Mestrado em Gestão Escolar pretendo desenvolver uma tese cujo tema é **“A escola e as desigualdades de género: Percepções de discentes do ensino secundário”**, para o efeito venho por este meio solicitar a colaboração e autorização de V. Exa. para entrevistar, informalmente, 5 alunos do 11ºano das turmas do Curso de Ciências e Tecnologias de modo a, posteriormente, elaborar um inquérito que, com a sua autorização, será passado nas turmas do 12º ano de Ciências e Tecnologias.

Caso o meu trabalho me permita chegar a conclusões interessantes para a comunidade escolar, gostaria de poder partilhar as mesmas com a referida comunidade.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente

Marinha Grande, 19 de Janeiro de 2010
