

GUIÃO DE EDUCAÇÃO GÉNERO E CIDADANIA 3º ciclo

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina
Vieira, Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva,
Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares, Vasco Prazeres



Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
Presidência do Conselho de Ministros

NOTA PRÉVIA

INTRODUÇÃO. Género, educação, cidadania... o desafio

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Género e Cidadania

1.2. Género e currículo

1.3. A transversalidade do género na intervenção educativa

2. INTERVENÇÃO EDUCATIVA: GÉNERO E CORPO. SUGESTÕES PRÁTICAS

2.1. Corpo, Género, Movimento e Educação

2.2. Atividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares

Introdução

3. INTERVENÇÃO EDUCATIVA: GÉNERO E SAÚDE. SUGESTÕES PRÁTICAS

3.1. Género, Educação e Saúde

3.2. Atividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares

Introdução

4. INTERVENÇÃO EDUCATIVA: GÉNERO E LIDERANÇA. SUGESTÕES PRÁTICAS

4.1. As Mulheres na Liderança. Números, ambiguidades e dificuldades

4.2. Atividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares

Introdução

5. INTERVENÇÃO EDUCATIVA: GÉNERO E TIC. SUGESTÕES PRÁTICAS

5.1. Género e Tecnologias da Informação e da Comunicação

5.2. Atividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares

Introdução

6. INTERVENÇÃO EDUCATIVA: GÉNERO E ESCOLHAS VOCACIONAIS. SUGESTÕES PRÁTICAS

6.1. Assimetrias de Género nas Escolhas Vocacionais

6.2. Atividades com psicólogos/as e professoras/es

Referencial

7. BIBLIOGRAFIA. RECURSOS. GLOSSÁRIO

Bibliografia

Recursos

Glossário

Notas Biobibliográficas

Ficha Técnica

Título:

Guião de educação género e cidadania: 3º ciclo do ensino básico

Autoria:

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira, Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva, Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares e Vasco Prazeres.

Consultoria científica:

Ángela Rodrigues e Teresa Joaquim

Preparação da edição:

Divisão de Documentação e Informação e Núcleo para a Promoção da Cidadania e Igualdade de Género, CIG

Edição:

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género

Lisboa, 2015

2.ª ed., novembro 2015

1.ª edição 2010

Design gráfico e paginação:

Marta Gonçalves

Revisão linguística, aplicação do acordo ortográfico e

elaboração da edição eletrónica:

Editorial do Ministério da Educação e Ciência

ISBN: 978-972-597-403-2 (impresso)
978-972-597-404-9 (pdf)

Validado pela DGIDC/ME



GUIÃO DE EDUCAÇÃO
GÉNERO E CIDADANIA **3º ciclo**

INTRODUÇÃO ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira, Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva, Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares, Vasco Prazeres



Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
Presidência do Conselho de Ministros

GUIÃO DE EDUCAÇÃO GÉNERO E CIDADANIA

3º ciclo

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira,
Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva,
Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares, Vasco Prazeres

Lisboa, 2015



Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
Presidência do Conselho de Ministros

Podem ser reproduzidos pequenos excertos desta publicação, sem necessidade de autorização, desde que se indique a respetiva fonte.

O conteúdo apresentado não exprime necessariamente a opinião da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Ficha Técnica

Título:

Guião de educação *género e cidadania*: 3º ciclo do ensino básico

Autoria:

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira, Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva, Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares e Vasco Prazeres.

Consultoria científica:

Ângela Rodrigues e Teresa Joaquim

Design gráfico e paginação:

Marta Gonçalves

Preparação da edição:

Divisão de Documentação e Informação e Núcleo para a Promoção da Cidadania e Igualdade de Género, CIG

Edição:

2.ª ed., novembro 2015

1.ª edição 2010

COMISSÃO PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE DE GÉNERO

www.cig.gov.pt

Av. da República, 32 – 1.º – 1050-193 LISBOA – PORTUGAL

Tel.: (+351) 217 983 000 | Fax: (+351) 217 983 099

E-mail: cig@cig.gov.pt

Delegação do Norte:

Rua Ferreira Borges, 69 – 3.º F – 4050-253 PORTO – PORTUGAL

Tel.: (+351) 222 074 370 | Fax: (+351) 222 074 398

E-mail: cignorte@cig.gov.pt

Revisão linguística, aplicação do acordo ortográfico e elaboração da edição eletrónica:

Editorial do Ministério da Educação e Ciência

ISBN: 978-972-597-403-2 (impresso) | 978-972-597-404-9 (pdf)

Validado pela DGIDC/ME

Também disponível em: <http://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/cidadania-e-igualdade-de-genero/>

Índice

Nota Prévia	VII
INTRODUÇÃO. Género, educação, cidadania... o desafio	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
<i>Reflexões Iniciais</i>	15
1.1. Género e Cidadania	19
1.1.1. De que falamos quando falamos de género?	22
1.1.2. O género como categoria social	32
1.1.3. A formação da identidade de género	35
1.1.4. Estereótipos de género	38
1.1.5. De que falamos quando falamos em cidadania?	45
1.1.6. Que relações entre género e cidadania?	49
1.1.7. De que falamos quando falamos em cidadania e educação?	52
1.1.8. Construindo práticas de cidadania	58
1.2. Género e currículo	61
1.2.1. Currículo formal e informal	61
1.2.2. O poder da linguagem e dos materiais pedagógicos	67
1.2.3. Género, saberes e competências	71
1.2.4. A importância das interações e dos espaços escolares	73
1.2.5. As e os docentes na educação para a igualdade	75
1.3. A transversalidade do género na intervenção educativa	79
2. INTERVENÇÃO EDUCATIVA: GÉNERO E CORPO. SUGESTÕES PRÁTICAS	
2.1. Corpo, Género, Movimento e Educação	85
2.2. Atividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares	
Introdução	93
a) Género e quotidianos em diferentes gerações	95
a1) As crenças e os estereótipos de género nas atividades profissionais	99
b) Pensando o corpo	103
c) (Re)Educando o olhar sobre os corpos	109
d) Género e as práticas desportivas	113
e) Novo desporto, não marcado pelo género	119
3. INTERVENÇÃO EDUCATIVA: GÉNERO E SAÚDE. SUGESTÕES PRÁTICAS	
3.1. Género, Educação e Saúde	123
3.2. Atividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares	
Introdução	133
f) Género e indicadores de saúde	135
g) Género e comportamentos de risco em saúde	141
h) Género, saúde sexual e reprodutiva	145
i) Género e consumo de tabaco	149

4. INTERVENÇÃO EDUCATIVA: GÉNERO E LIDERANÇA. SUGESTÕES PRÁTICAS	
<i>4.1. As Mulheres na Liderança. Números, ambiguidades e dificuldades</i>	155
<i>4.2. Atividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares</i>	
<i>Introdução</i>	167
<i>j) Desigualdade entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão</i>	169
<i>k) A “presença” das mulheres e dos homens na imprensa escrita diária</i>	179
<i>l) Competências de liderança</i>	183
<i>m) Exploração de razões para a assimetria entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão</i>	193
<i>n) Trajetórias profissionais e género</i>	203
<i>o) Ocupação do tempo e género</i>	213
5. INTERVENÇÃO EDUCATIVA: GÉNERO E TIC. SUGESTÕES PRÁTICAS	
<i>5.1. Género e Tecnologias da Informação e da Comunicação</i>	221
<i>5.2. Atividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares</i>	
<i>Introdução</i>	227
<i>p) Tecnologias e espaços quotidianos</i>	229
<i>q) Género e atividades com as TIC</i>	235
<i>r) Atividades de raparigas e rapazes com as TIC – Inquérito na escola</i>	241
<i>s) Género e segurança na Internet</i>	249
<i>t) Ultrapassar os estereótipos de género das personagens dos jogos de computador</i>	257
6. INTERVENÇÃO EDUCATIVA: GÉNERO E ESCOLHAS VOCACIONAIS. SUGESTÕES PRÁTICAS	
<i>6.1. Assimetrias de Género nas Escolhas Vocacionais</i>	261
<i>6.2. Atividades com psicólogos/as e professoras/es</i>	
<i>Referencial</i>	271
<i>Nível 1 – Um olhar de género e cidadania sobre o processo de consulta</i>	273
<i>Nível 2 – Integração de atividades de género e cidadania em programas de grupo de orientação escolar e vocacional</i>	274
<i>Nível 3 – Trabalho em consultadoria com professoras e professores</i>	278
7. BIBLIOGRAFIA. RECURSOS. GLOSSÁRIO	
<i>Bibliografia</i>	287
<i>Recursos</i>	319
<i>Glossário</i>	325
<i>Notas Biobibliográficas</i>	331

Nota Prévia

Com a reedição dos *Guiões de Educação Género e Cidadania*, pretende a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) responder à crescente e generalizada utilização destes materiais na prática docente e às inúmeras solicitações dos mesmos por parte de escolas, bibliotecas, instituições de ensino superior e outras organizações, públicas e privadas, de âmbito educativo e formativo, e profissionais de educação e/ou de formação, de todos os níveis de ensino. Face ao impacto dos *Guiões* no sistema educativo, estes foram considerados pela Comissão Europeia, em 2012, uma Boa Prática em Género e Educação, publicando a CIG, em 2013, no seu sítio *web*, a versão digital em inglês dos *Guiões* destinados ao pré-escolar e ao 3.º ciclo do ensino básico. Em 2015, foi a vez do Conselho da Europa integrar estes materiais nas Boas Práticas no combate aos estereótipos de género na e através da educação.

Os *Guiões de Educação Género e Cidadania*, cuja publicação se iniciou em 2010, constituem uma iniciativa da CIG, apoiada, no quadro do QREN, pelo POPH, através do Eixo 7 – Igualdade de Género, no que se refere à sua conceção e publicação, e acompanhada pela Direção-Geral de Educação (DGE) que validou a adequação do seu conteúdo às orientações curriculares do Ministério da Educação.

Destinando-se à educação formal, os *Guiões* são instrumentos de apoio para profissionais de educação de todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e de todos os tipos e/ou modalidades de ensino. A finalidade destes *Guiões* é a integração da dimensão de género nas práticas educativas formais e nas dinâmicas organizacionais das instituições educativas, com vista à eliminação gradual dos estereótipos sociais de género que predefinem o que é suposto ser e fazer um rapaz e uma rapariga. Pretende-se, assim, contribuir para tornar efetiva a educação para a cidadania para raparigas e para rapazes, garantindo que a educação, e a cidadania como uma das suas áreas transversais, se configure e estruture a partir, entre outros, do eixo das relações sociais de género, visando uma verdadeira liberdade de escolha dos percursos académicos e profissionais e dos projetos de vida por parte, quer de raparigas, quer de rapazes.

A produção destes *Guiões* enquadra-se nos compromissos internacionais assumidos por Portugal, inscrevendo-se, nomeadamente, nos Objetivos Estratégicos da Plataforma de Ação de Pequim (1995) relativos à educação¹ e na Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (Convenção CEDAW)², e constituindo uma resposta às Recomendações dirigidas a Portugal por este Comité, em novembro de 2008. A nível nacional, os *Guiões* respondem às medidas da área da educação previstas nos Planos Nacionais para a Igualdade (PNI) que têm abrangido vertentes como a orientação escolar e profissional, o currículo, a organização escolar, a prevenção da discriminação sexual, o combate à violência de género e a formação, inicial e contínua, de profissionais de educação. Os *Guiões* respondem, ainda, às Recomendações para um Plano de Ação de Educação e de Formação para a Cidadania emanadas do Fórum de Educação para a Cidadania, em 2008³. Decorrendo das responsabilidades da CIG que, por força da sua Lei Orgânica de 2007, passou a ter competências na área da educação para a cidadania, os *Guiões* traduzem também a intervenção da CIG nesta área enquanto Mecanismo Nacional para a Igualdade entre Mulheres e Homens.

¹ Objetivo Estratégico B.4, “Desenvolver uma educação e formação não discriminatórias”, cujas medidas foram retomadas em 2000, nas *Iniciativas e Ações futuras. Igualdade de Género, Desenvolvimento e Paz para o século XXI*, aquando da avaliação do progresso da Plataforma de Ação.

² No que se refere ao art.º 5.º e principalmente ao art.º 10.º relativo à Educação.

³ Em especial no que se refere aos Objetivos Estratégicos 4, 5 e 6. O Fórum decorreu entre 2006 e 2008 e foi promovido pela Ministra da Educação e pelo Secretário de Estado da PCM.

Os *Guiões de Educação Género e Cidadania* inscrevem-se na linha de atuação da Comissão que sempre elegeu a educação como área de intervenção prioritária, nela desenvolvendo uma atividade estrategicamente conduzida, assente em projetos de intervenção delineados e concretizados de forma articulada, numa lógica de continuidade, consolidação e avaliação de resultados, identificação de resistências, lacunas e respostas às mudanças do sistema educativo e à evolução das práticas de profissionais de educação. Da ação desenvolvida pela Comissão resultou, entre outras, a criação de uma Rede Nacional informal (a Rede Coeducação) de especialistas, investigadoras e investigadores em Género, Educação e Formação, docentes do ensino superior e não superior e elementos de ONG. Esta Rede é, hoje, um recurso nacional incontornável para uma intervenção na educação, no domínio da igualdade de género, fundada em rigor, adequação e sustentabilidade científica e pedagógica. A ela pertencem muitos dos elementos da equipa que concebeu estes *Guiões*.

A elaboração dos *Guiões* foi acompanhada por ações complementares, de formação de docentes em 2008/09 e de intervenção em escolas-piloto, onde se auscultaram profissionais de educação (educadoras e educadores de infância, docentes e psicólogas/os), tendo participado neste processo escolas do Grande Porto, da Grande Lisboa, de Santarém e de Setúbal⁴.

A par do rápido e crescente sucesso dos *Guiões de Educação Género e Cidadania* junto das e dos profissionais de educação de infância e dos ensinos básico e secundário, a procura de formação por este grupo profissional tem aumentado de forma significativa. Deste modo, e tal como previsto nos IV e V PNI, a formação contínua de docentes para a aplicação, efetiva e integrada, destes materiais na prática pedagógica têm constituído, desde 2011, uma aposta da CIG concretizada⁵ através da colaboração com elementos da Rede Coeducação e as respetivas instituições de ensino superior, de norte a sul do país⁶, com a Direção-Geral de Educação e, mais recentemente, com algumas autarquias no quadro dos respetivos Planos Municipais para a Igualdade⁷.

Os *Guiões de Educação Género e Cidadania* têm, assim, constituído um valioso e inestimável meio de concretização do *mainstreaming* de género no sistema educativo e nos seus diferentes contextos – da sala de aula e das aprendizagens disciplinares aos projetos de escola e às aprendizagens transversais, em especial as globalmente integradas na educação para a cidadania (de que são exemplo a saúde, as tecnologias e a liderança, entre outras).

Uma última nota sobre a utilidade destes *Guiões*. Tal como tem sido reiterado pela ONU, através do Comité CEDAW, pelo Conselho da Europa e pela União Europeia, não basta produzir bons materiais sobre género e educação. É imprescindível uma aposta efetiva, exigente e continuada na formação de profissionais de educação para que a aplicação destes materiais se concretize, respeitando-se os objetivos para que foram criados, e para que a sua aplicação tenha um impacto real junto das crianças e jovens de ambos os sexos a quem se destinam, não apenas no seu percurso escolar, mas durante toda a sua vida, enquanto pessoas e enquanto elementos de pleno direito em todas as comunidades a que pertencerem.

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género

⁴ Jardins de Infância Rossio do sul do Tejo, de Mora, n.º 1 de Rio Maior, da Póvoa de Santarém, de S. Domingos, das Fontainhas e da Portela das Padeiras, CSIS – Unidade S. Domingos, EDUCOR, Escolas Secundárias Sebastião da Gama e de Oliveira do Douro; Escolas EB 2/3 do Cerco e de Rio Tinto n.º 2 e Escola Secundária com 2.º e 3.º ciclos Professor Reynaldo dos Santos.

⁵ 56 ações de formação cobrindo todo o país.

⁶ Institutos Politécnicos de Santarém, Setúbal, Portalegre e Lisboa, através das respetivas Escolas Superiores de Educação, e Universidades Aberta e do Minho, Porto, Coimbra, Beira Interior e Évora.

⁷ Merecem destaque as Câmaras Municipais do Seixal, de Sintra e da Figueira da Foz.

Introdução

Género, educação, cidadania... o desafio

O coletivo que elaborou este guião concebeu-o como um projeto, uma proposta de intervenção que visa introduzir mudança com conhecimento e responsabilidade. A necessidade de mudança, no que respeita às relações sociais entre mulheres e homens, emerge da evidência

“Assegurar a Educação para a Cidadania Global como uma componente do currículo de natureza transversal, a desenvolver em todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, ao longo de todos os ciclos de ensino, é uma das principais recomendações apresentadas no documento “Objectivos estratégicos e recomendações para um plano de acção de Educação para a Cidadania” elaborado pela comissão de redacção do Fórum Educação para a Cidadania.”

Ministério da Educação, 2008.

de situações de desigualdade em função do sexo e da premência de as ultrapassar, com vista ao progresso da democracia e a um desenvolvimento humano sustentado.

Em setembro de 2006 foi constituído, por iniciativa do Secretário de Estado da Presidência do Conselho de Ministros e da Ministra da Educação, um Fórum de Educação para a Cidadania, que integrou diversas instituições e individualidades do mundo académico, cultural e associativo que aceitaram dar, a título independente e gracioso, o seu contributo intelectual e cívico para um aprofundamento da reflexão sobre o tema da Cidadania e da Educação para a Cidadania¹. Tendo funcionado até junho de 2008, sob a presidência de Marçal Grilo, este Fórum produziu um conjunto de Recomendações² dirigidas a toda a sociedade portuguesa, desde os órgãos de soberania às autoridades educativas, desde a comunidade educativa às entidades públicas e privadas, em suma, “às cidadãs e aos cidadãos que residem em Portugal independentemente da sua nacionalidade” (AAVV, 2008: 22).

¹ Informação sobre este Fórum encontra-se [em linha] disponível em <http://www.min-edu.pt/np3/54.html> [consultado em 15/12/08].

² AAVV (2008), *Fórum Educação para a Cidadania. Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Ação de Educação e de Formação para a Cidadania*, Lisboa, [em linha] disponível em http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=297&fileName=edu_cidadania.pdf [consultado em 15/12/08].

Numa breve apresentação inicial do documento, Paula Moura Pinheiro sintetiza:

Diagnóstico:

Em Portugal, a qualidade da democracia e o desenvolvimento estão reféns da persistência de importantes défices de cidadania que passam pela fragilidade da cultura crítica, por várias formas de iliteracia e por apatia cívica.

Indicação terapêutica:

Educar e formar para a cidadania, na certeza de que a cidadania se aprende.

Paula Moura Pinheiro, 2008:7.

Nesta consonância, as autoras e o autor deste guião aceitaram o desafio da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) para constituírem uma equipa que convertesse em propostas de conhecimentos e de práticas a complexa aprendizagem de um exercício efetivo da cidadania por parte de raparigas e rapazes, mulheres e homens, livre de preconceitos e estereótipos de género. A par da elaboração de textos e propostas, decidiu-se lançar rede e desafiar docentes e outros/as profissionais das escolas a refletir com os elementos da equipa e a pôr em prática algumas atividades deste guião. Colhidos e integrados os seus valiosos contributos, registou-se com agrado que a temática, os tópicos de reflexão e as propostas de atividades foram consideradas da maior pertinência e adequação.

O trabalho em rede foi lançado, cabe-lhe agora a si, como profissional de educação, protagonizar o projeto e estender as malhas desta rede.

“ 4. Oferecer a todas as alunas e a todos os alunos uma base comum de conhecimentos, atitudes e competências através de uma adequada educação para os direitos e as responsabilidades numa perspectiva de Educação para e na Cidadania Global.

5. Criar condições para que a escola se assuma como um espaço privilegiado de exercício da cidadania e, assim, mais consequentemente, de Educação na e para a Cidadania Global.”

AAVV (2008), *Fórum Educação para a Cidadania*: 21.

Durante o processo de elaboração deste guião, algumas das propostas de atividades do capítulo 2.1. foram alvo de apreciação pedagógica e de aplicação por docentes e as do capítulo 2.2. por psicólogas/os e diretoras/es de turma de 9.º ano, quer contactados/as diretamente pelas/os autoras/es, quer no âmbito de uma ação de formação contínua de docentes, modalidade oficina de formação, promovida pela Escola Superior de Educação de Santarém e acreditada pelo CCPFC de professores/as, que se realizou, com duas turmas, no ano letivo de 2008/09 em Vila Franca de Xira. Esta formação foi assegurada, a título gracioso, por Teresa Alvarez e Teresa Pinto com a colaboração de Conceição Nogueira, Maria João Silva, Paula Silva e Vasco Prazeres. Agradecemos às e aos docentes Ana Margarida Ferraz, António Costa, Conceição Redondo, Daniela Santos, Edite Serra, Fátima Pinheiro, Fernanda Branco, Graciete Abreu, Helena Ferreira, Isabel Duarte, Isabel Paulo, Joana Oliveira, Júlio Sameiro, Leopoldino Inácio, Luísa Rocha, Maria João Cruz, Margarida Lopes, Maria José Cavaco, Maria José Miguel, Maria Laura Cavaleiro, Paula Freitas, Paula Martinho, Paula Peniche, Rosinda Nicolau, Rui Martins e Sílvia Marques, bem como às/aos diretoras/es de turma de 9.º ano, Eurico Valente, Hermínia Falcão e Maria Helena Cruz, à psicóloga Rafaela Nascimento e ao psicólogo Raul Cairo da Escola Secundária EB2/3 Prof. Reynaldo dos Santos; à docente Alexandra Lopes e à psicóloga Eduarda Ferreira da Escola Sebastião da Gama em Setúbal; à psicóloga Lúcia Neves da Escola Secundária de Oliveira do Douro, Concelho de Vila Nova de Gaia; às e aos docentes Agostinho Loureiro Moreira, Alice Maria Granjinho Ribeiro, Carmen Dolores Leite Coutinho Santos, Maria Albertina Mendes Narciso de Sousa, Maria da Glória Alves Pereira, Maria do Carmo Sá Rodrigues, Paulo Manuel Viegas Ferreira das Escolas EB 2/3 do Cerco do Porto e EB 2/3 de Rio Tinto n.º 2, a sua disponibilidade e os comentários e sugestões que nos apresentaram.

Género, direitos humanos e desenvolvimento

O género e as assimetrias e desigualdades a ele associadas situam-se, atualmente, no centro das preocupações mundiais em matéria de direitos humanos e de desenvolvimento e é largamente consensual que a educação, designadamente a escolar, constitui um pilar primordial de intervenção no sentido de habilitar crianças e jovens com competências de participação, corresponsabilização e compromisso na construção de um mundo mais justo, mais livre e mais solidário.

Trabalhar para que cada criança e jovem tome consciência de que as diversidades são fonte de enriquecimento humano, aprendendo a agir em prol da eliminação dos mecanismos sociais que constroem e reproduzem a desigualdade e as discriminações, constitui uma tarefa de cidadania.

A alteração das relações sociais entre homens e mulheres tem sido incluída nos Relatórios, Programas e Fundos das Nações Unidas (PNUD, FNUAP, UNESCO, UNICEF, UNIFEM, OIT, OMS), sobretudo desde inícios dos anos 1990, como um requisito

Nas Declarações e Programas de Ação aprovados nas Conferências Mundiais das Nações Unidas, a necessidade de garantir os direitos humanos das mulheres e de alterar as relações sociais de género com vista a uma maior igualdade entre homens e mulheres surge como questão transversal a todas as temáticas e desafios da contemporaneidade – Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992); Direitos Humanos (Viena, 1993); População e Desenvolvimento (Cairo, 1994); Desenvolvimento Social (Copenhaga, 1995); Mulheres (Pequim, 1995); Habitat (Istambul, 1996).

fundamental do desenvolvimento humano, da construção da paz e da democracia, da gestão equilibrada dos recursos a nível planetário, do desenvolvimento económico sustentado e da preservação do ambiente, com efeitos na vida das populações (erradicação da fome e da pobreza, incremento da saúde, nomeadamente sexual e reprodutiva, progresso da educação e do ensino, desenvolvimento cultural...)³. Outras organizações internacionais (OCDE, Banco Mundial, OSCE, União Interparlamentar, OIM) transversalizam o mesmo objetivo na abordagem da economia, da cooperação, da democracia e das migrações⁴.

³ Consultar a folha informativa da *Women Watch* (ONU) intitulada “Gender Equality and Climate Change”, [em linha] disponível em http://www.un.org/womenwatch/feature/climate_change [consultada em 15/11/09].

⁴ Sobre estas questões consultar o artigo de Regina Tavares da Silva (2007).

A inscrição da dimensão da igualdade entre homens e mulheres e do princípio da não discriminação na missão da ONU remonta ao seu documento fundador, a Carta das Nações Unidas (1945), e adquiriu especial relevância na década de 1970, enquadrando na agenda institucional mundial muitas questões que emergiram dos movimentos cívicos e feministas dos anos 1960: Conferência Mundial do Ano Internacional da Mulher, Cidade do México (1975); Década das Nações Unidas para as Mulheres (1976-1985), com os temas “Igualdade, Desenvolvimento e Paz” e os subtemas “Emprego, Saúde, Educação”.

A Convenção Sobre A Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres – CEDAW (1979) consagra um dos seus dezasseis artigos à eliminação dos estereótipos e outro ao impacto do género na educação. O seu cumprimento por parte de cada Estado continua a ser regularmente monitorizado pela ONU. Cada país entrega e defende na ONU, perante um Comité de especialistas, um relatório nacional, elaborado de quatro em quatro anos, sobre o cumprimento das disposições da Convenção.

Portugal defendeu o seu relatório mais recente em 2008 e, até 2013, data de apresentação do próximo, deverá ter em conta as recomendações emitidas pelo referido Comité, como, por exemplo, “que seja efectuado o *mainstreaming* das políticas para a igualdade de género no sector da educação. Realçando que a Convenção é directamente aplicável no sistema legislativo nacional e que o seu artigo 5.º (a) fornece a base para adoptar legislação e outras medidas visando a eliminação dos estereótipos de género, o Comité recomenda que as questões de género e as acções de sensibilização sejam componente integrante, substantiva e obrigatória da formação de todas/os as/os professoras/es em todos os níveis.”

CEDAW, 2008, Recomendação 29.

A promoção da igualdade de género e do empoderamento das mulheres constitui, não só um dos oito Objetivos do Milénio, adotados por consenso pelos 189 Estados-membros das Nações Unidas, em 2000, como um princípio fundamental na concretização de todos os objetivos⁵.

As preocupações enunciadas dizem respeito a todos os países. A UNICEF (2007), por exemplo, avaliou de forma abrangente a vida e o bem-estar das crianças e adolescentes nos países economicamente desenvolvidos, elegendo quatro áreas de intervenção prioritária: saúde, educação, igualdade e proteção. Avaliadas seis dimensões do bem-estar da criança em 21 dos 30 países

OBJECTIVOS DO MILÉNIO

1. Erradicar a pobreza extrema e a fome
2. Alcançar o ensino primário universal
3. Promover a igualdade de género e empoderar as mulheres
4. Reduzir a mortalidade infantil
5. Melhorar a saúde materna
6. Combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças graves
7. Garantir a sustentabilidade ambiental
8. Fortalecer uma parceria global para o desenvolvimento

Objectivo 2015 – Campanha do Milénio das Nações Unidas, [em linha] disponível em <http://www.objectivo2015.org/index.shtml> [consultado em 30/11/09].

⁵ A ONU conta, em 2009, com 192 Estados-membros.

Plataforma de Ação aprovada na 4.ª Conferência Mundial sobre Mulheres da ONU

“Desenvolver uma educação e uma formação não discriminatórias

Medidas a adoptar

Pelos governos, pelas autoridades educativas e outras instituições educativas e académicas:

a) Formular recomendações e elaborar *currícula*, manuais e material didáctico livres de estereótipos baseados no género para todos os níveis de ensino, incluindo a formação de pessoal docente, em colaboração com todos os intervenientes – editoras, docentes, autoridades públicas e associações de pais;

b) (...) promover a igualdade, a cooperação, o respeito mútuo e a partilha das responsabilidades entre raparigas e rapazes a partir do nível pré-escolar e elaborar, em particular, módulos educativos que levem os rapazes a adquirir as aptidões necessárias para suprir as suas próprias necessidades domésticas e a partilhar as responsabilidades domésticas, e de cuidados com os dependentes;

c) Elaborar programas e materiais de formação para docentes e educadores destinados a despertá-los para o seu próprio papel no processo educativo e a proporcionar-lhes estratégias eficazes para um ensino sensível às questões de género;

(...)

f) Adoptar acções positivas para aumentar a proporção de mulheres em postos de tomada de decisões em matéria de política educacional (...);

g) Apoiar e desenvolver a investigação e os estudos de género em todos os níveis de educação (...) e aplicá-los na elaboração dos *currícula* (...), nos manuais escolares (...), assim como na formação de docentes;

h) Desenvolver a formação das mulheres para a liderança, assim como as oportunidades de a concretizarem, de modo a encorajá-las a assumirem papéis de liderança, não só enquanto estudantes, mas também como adultas na sociedade civil; (...)

ONU, 1995: 51-54.

da OCDE, Portugal situou-se em 17.º lugar, sendo particularmente baixos os valores obtidos em “Bem-estar educativo”, “Bem-estar material” e “Comportamentos e riscos”.

Os resultados de alguns indicadores refletem os grandes desafios que se colocam a todos os intervenientes no processo educativo: Portugal é um dos três países com maior pobreza infantil; o penúltimo país da lista em literacia ao nível da leitura, matemática e ciências; um dos quatro países com maior índice de obesidade juvenil; o segundo país com maior prevalência do *bullying*. Uma das vertentes interessantes deste Relatório é a correlação estabelecida entre os indicadores aplicados e variáveis como a idade, o sexo, a riqueza nacional e familiar, entre outros, permitindo alargar o espectro da análise e configurar medidas de intervenção mais adequadas às crianças e jovens concretos.

Estas preocupações estão igualmente presentes nos estudos, projetos e orientações produzidos no âmbito do Conselho da Europa e da União Europeia no sentido de reduzir o fosso entre a igualdade de *jure* e a igualdade de *facto*.

“ O Comité de Ministros do Conselho da Europa (...) reafirma que a igualdade de mulheres e homens é um princípio de direitos humanos, um *sine qua non* da democracia e um imperativo de justiça social”

Conselho da Europa. Comité de Ministros, 2007.

Género e educação: por uma educação de qualidade

A área da educação tem assumido um papel cada vez mais central nas orientações internacionais relativas à promoção da igualdade entre mulheres e homens. Presente em todos os programas de ação aprovados nas Conferências Mundiais da ONU, a educação constitui uma das áreas prioritárias da Plataforma de Ação aprovada na 4.^a Conferência Mundial sobre as Mulheres (Pequim, 1995) e os objetivos estratégicos nela definidos, bem como as recomendações resultantes das avaliações da sua implementação, realizadas em 2000 e 2005, continuam a interpelar muito diretamente as instâncias governativas, o pessoal docente e não docente, a comunidade educativa e a sociedade civil à escala mundial, europeia e nacional.

Não se pense que estes problemas se encontram resolvidos nos países ocidentais. O relatório EFA da UNESCO (2003), intitulado *Género e Educação para todos. O salto para a igualdade* alertava para o facto de, nos países mais desenvolvidos, a igualdade de acesso ao ensino para raparigas e rapazes e o maior sucesso escolar das raparigas coexistirem com uma clara assimetria ao nível do mercado de trabalho, e dos níveis remuneratórios, e uma persistência da associação primordial das mulheres ao seu papel no seio da família e em atividades não remuneradas.

O Relatório EFA (Relatório de Monitorização Global de Educação para Todos), da UNESCO, é uma publicação anual de referência, que apresenta e analisa os dados disponíveis mais recentes e inclui um índice de desenvolvimento da educação que mede vários indicadores, em particular sobre o ensino primário, a alfabetização de adultos, a igualdade de género e a qualidade educacional.

Cinco anos mais tarde, o relatório EFA (2008) sublinhava que a promoção da igualdade dos sexos na educação exige uma modificação do processo de socialização de raparigas e rapazes e de certas condições de aprendizagem na escola. O mesmo relatório refere que os estudos realizados em países europeus revelam que as reformas educativas introduzidas desde os

“ É preciso que os/as docentes compreendam como as especificidades de cada sexo interagem com a sua própria identidade (...). Os estudos revelam uma grande lentidão nas mudanças destinadas a eliminar os preconceitos sexistas nos manuais escolares (...). Além disso, a maior parte dos manuais ignora largamente, leia-se totalmente, as alterações ocorridas na situação das mulheres nestes últimos decénios.”

UNESCO, 2008:93-94.

anos 1990, centradas nas competências e aquisições dos alunos e das alunas, sobretudo nos domínios da leitura e das matemáticas, descuraram a integração de uma abordagem de género na formação docente.

Considerada como um requisito fundamental de uma educação de qualidade, a dimensão de género tem sido objeto, a nível europeu, de diversas recomendações do Conselho da Europa e da União Europeia. A formação de docentes e de outro pessoal das escolas, a sensibilização das comunidades educativas, a implementação, monitorização e avaliação de impacto, sobre as raparigas e os rapazes, de estratégias, programas e projetos geradores de maior igualdade, a adequação dos currículos, dos manuais escolares e dos recursos educativos, em geral, aos princípios de uma educação livre de preconceitos e estereótipos de género, a adoção de métodos e práticas pedagógicas conducentes a um maior sucesso escolar e educativo de raparigas e rapazes são objetivos acordados

“ Promover uma cultura democrática em meio escolar que inclua a adopção de práticas educativas destinadas a incrementar a capacidade de participação e de acção das raparigas e dos rapazes, ajudando-os a enfrentar a mudança e a favorecer a parceria entre homens e mulheres, como condição prévia para o pleno exercício da cidadania.”

Conselho da Europa, *CM/Rec* (2007) 13.

pelos ministros europeus e assumidos pelos respetivos países, incluindo Portugal.

Em Portugal, o *Plano Nacional para a Igualdade, Cidadania e Género (2007-2010)*⁶ confere especial destaque à articulação entre Género, Estereótipos, Educação e Cidadania com vista a ultrapassar a persistência, evidenciada pelos estudos de diagnóstico sobre a realidade portuguesa, de desigualdades entre mulheres e homens nas diversas esferas da vida: pessoal, social, política, económica e cultural.

Os preconceitos e os estereótipos em função do sexo condicionam valores, expectativas, comportamentos e opções. Nos percursos escolares e formativos, os estereótipos de género

influem no sucesso escolar (em desfavor dos rapazes), nas escolhas vocacionais (em desfavor das raparigas) e no investimento em qualificação escolar inicial (em desfavor das raparigas)⁷. Estas desigualdades repercutem-se negativamente na preparação dos e das jovens para uma participação ativa e equilibrada em todos os domínios da vida democrática, pondo em causa a qualidade e o sucesso educativos.

Cabe, pois, à escola um papel interventivo central no incremento de objetivos, estratégias e medidas que promovam a aquisição de competências para a vida pessoal, social e profissional de raparigas e rapazes, em suma, para o pleno exercício da cidadania em todas as esferas da vida.

⁶ *III Plano Nacional para a Igualdade, Cidadania e Género*, Resolução do Conselho de Ministros n.º 82/2007 de 6 de junho, *Diário da República I Série*, n.º 119, de 22/06/07, [em linha] disponível em <http://195.23.38.178/cidm/portal/bo/documentos/III%20Plano%20Nacional%20para%20a%20Igualdade%20Cidadania%20e%20Genero.pdf> [consultado em 30/10/09].

⁷ Sobre esta problemática consultar os estudos de Anália Cardoso Torres (coord.) (2004), Christian Baudelot e Roger Establet (1992), Fernanda Henriques (1994), Luísa, Saavedra (2001), Margarida Chagas-Lopes e Graça Leão Fernandes (coord.) (2004), Pierrette Bouchard e Jean-Claude Saint-Amant (1993) e Teresa Pinto (2008).

Opções e estrutura do Guião

A inclusão da Educação para a Cidadania como uma componente transversal ao currículo traduz o reconhecimento de que a cidadania se aprende e que essa aprendizagem implica aquisição de conhecimentos e de competências que permitam o seu pleno exercício, em condições de igualdade, por mulheres e homens.

O presente guião destina-se a docentes e a psicólogas/os e pretende ser um recurso para a integração da dimensão do género, quer nas práticas educativas no âmbito da Educação para a Cidadania, designadamente através de atividades e projetos a desenvolver nas áreas disciplinares não curriculares, de acordo com o Despacho n.º 19308/2008, quer na orientação vocacional.

O guião está estruturado em duas partes, a primeira de enquadramento teórico e a segunda de sugestões práticas. Centrando-se este guião na problemática do género, esta constituiu, por um lado, o horizonte de partida e o tema privilegiado no desenvolvimento dos temas abordados na primeira parte e, por outro lado, o horizonte de chegada das sugestões de atividades apresentadas na segunda parte.

Considerou-se fundamental analisar, num primeiro capítulo, a articulação entre Género e Cidadania, clarificando conceitos, apresentando e confrontando as ideias do senso comum com alguns resultados de investigações nacionais e internacionais sobre as relações sociais entre mulheres e homens, questionando os princípios e as práticas de cidadania numa perspetiva de género, problematizando os ritmos e tendências

evolutivas da realidade social ao longo da contemporaneidade, proporcionando, em suma, uma sistematização de conhecimentos sobre o tema que permita sustentar a construção de práticas mais democráticas de cidadania a partir dos contextos escolares.

O segundo capítulo aborda as relações entre Género e Currículo, no pressuposto de que qualquer intervenção a nível das práticas educativas é indissociável do currículo, nos seus vários níveis de implementação, e do modo como se encara o currículo.

Este capítulo não desenvolve especificamente a temática do currículo, por se considerar que as e os profissionais da docência detêm uma formação especializada sobre esta área.

É, pois, no que respeita aos modos de cruzamento das questões de género com o currículo e com as opções tomadas na sua implementação que a abordagem se centra. Existem, também, neste domínio estudos de grande relevância para uma intervenção educativa que promova a igualdade de raparigas e rapazes no respeito pela diversidade humana. As questões de género, transversais ao currículo, devem ser claramente incorporadas aquando da definição e prossecução dos objetivos e metas concretas a nível de escola, de ano, de turma e de discente, proporcionando uma ambiência educativa favorável à incorporação de atitudes e práticas geradoras de maior igualdade.

O terceiro capítulo evidencia a transversalidade das questões de género em todas as esferas da vida social e pessoal, exemplificando-a com cinco áreas consideradas nucleares na formação dos e das jovens para o exercício

pleno da cidadania, analisando-se o impacto do género em raparigas e rapazes, em homens e mulheres, no que respeita à sua relação com o próprio *corpo* e com a *saúde*, às situações de *tomada de decisão*, à utilização das *tecnologias de informação e comunicação* (TIC) e às *escolhas vocacionais*. A interseção do género com estas áreas temáticas permite, por um lado, conferir concretude às questões teóricas enunciadas nos dois primeiros capítulos e estabelecer um elo de ligação com as atividades práticas sugeridas na segunda parte do guião e, por outro lado, mostrar que o género perpassa as diversas áreas transversais inerentes à educação para a cidadania.

Ao longo dos textos introduziram-se informações complementares, algumas retiradas de obras referenciadas na bibliografia. Todos os textos destacados que não têm referência bibliográfica são das autoras ou do autor dos respetivos capítulos.

Na segunda parte, as sugestões práticas para uma Intervenção Educativa em matéria de Género e Cidadania organizam-se em dois tipos de actividades a desenvolver, respetivamente, nas áreas curriculares não disciplinares e na orientação vocacional, com psicólogos e psicólogas, sendo que estas últimas poderão colher a colaboração de diretores e diretoras de turma.

As autoras e autor deste guião consideram que cabe às e aos docentes, de acordo com a sua qualificação científica e didático-pedagógica e a sua experiência profissional, a decisão sobre o modo como definem e organizam as atividades a desenvolver com as e os discentes na escola e em sala de aula. Nesta conformidade, não constituiu objetivo desta equipa introduzir inovações técnico-metodológicas, mas, sobretudo, mostrar como a sensibilização às questões da igualdade de raparigas e rapazes, de mulheres e homens, pode ser realizada através de atividades facilmente exequíveis, as quais poderão ser enriquecidas e/ou adaptadas por cada docente

de acordo com os seus interesses, ensejos e contextos de intervenção. A aplicação de oito atividades deste guião durante o período da sua elaboração, por docentes que frequentaram a oficina de formação atrás referida, contribuiu para aferir e melhorar a adequação pedagógica das propostas no seu conjunto. Introduziram-se, nas oito atividades pré-aplicadas, alguns registos breves das e dos docentes, os quais estão longe de espelhar a valia dos trabalhos realizados.

Como atrás se referiu, a problemática do género constitui o horizonte final das atividades, por isso considerou-se fundamental explicitar o que se pretende atingir com cada atividade através da enunciação, quer dos seus objetivos, quer de um conjunto de considerações prévias contextualizadoras da sua pertinência, quer dos seus efeitos possíveis. Os desenvolvimentos apresentados são apenas hipóteses que cada docente adequará de acordo com a sua formação específica, a comunidade educativa e escolar em que se insere, os anos e as turmas que leciona, as oportunidades de articulação interdisciplinar e tantos outros fatores que interagem nos momentos de planificação e de prossecução de projetos e atividades a realizar com os e as discentes.

Procurou-se, também, proporcionar materiais e instrumentos que facilitassem o processo de aplicação das sugestões práticas, anexando, no final de cada atividade, fichas elaboradas especificamente para apoiar o trabalho docente. No mesmo sentido, apresentam-se recursos disponíveis, alguns na internet, para que as e os docentes possam obter mais informação e documentação sobre cada um dos temas examinados.

O guião oferece, ainda, um Glossário que reúne alguns conceitos utilizados ao longo dos textos, apresentando definições, na sua maior parte, consensuais a nível internacional. Esta opção, apesar de implicar uma certa simplificação de alguns conceitos, eliminando a controvérsia que os envolve nos debates teóricos mais aprofundados, tem a vantagem de apresentar

explicações aceites nos fóruns políticos e institucionais a nível mundial ou europeu (ONU, Conselho da Europa, União Europeia). Os termos foram seleccionados em função da importância que lhes foi conferida pelas autoras e pelo autor deste guião no desenvolvimento das respetivas temáticas, não pretendendo, assim, ser exaustivo.

Facultam-se, também, as referências bibliográficas e webgráficas que sustentam os textos deste guião e que constituem um recurso importante para o aprofundamento das temáticas neles abordadas. Estas foram concentradas no final e organizam-se em duas partes. A primeira é composta pelas referências que foram utilizadas em diversos capítulos e que, por isso, se consideraram transversais à problemática do género na sua interseção com a educação e a cidadania. A segunda está organizada por capítulo, apresentando referências mais específicas sobre os respetivos conteúdos.

Este guião resultou do trabalho de uma equipa que se reuniu ao longo de doze meses, discutindo perspetivas, a fim de definir um horizonte teórico consensual, decidindo em conjunto alguns aspetos práticos do guião, como sendo a estrutura das atividades, e partilhando preocupações e textos durante o processo de escrita, de modo a evitar repetições e a favorecer a articulação entre os diferentes capítulos. Estes ajustes, porém, não coartaram a liberdade intelectual individual, pelo que os conteúdos de cada texto específico são da responsabilidade da respetiva autoria. Para além dos contributos, já referidos, de docentes e psicólogas/os, as autoras e o autor beneficiaram, de sobremaneira, das abalizadas apreciações críticas e sugestões, das Consultoras Científicas deste guião, Professoras Doutoras Ângela Rodrigues e Teresa Joaquim, a quem agradecemos, ainda, os inestimáveis diálogos intelectuais proporcionados.

Este trabalho inseriu-se num projeto mais alargado, que envolveu a elaboração de um guião com objetivos similares destinado ao pré-escolar, da responsabilidade de outra equipa coordenada pela Professora Doutora Maria João Cardona, com a qual se manteve uma frutuosa articulação mercê da avisada coordenação da Dra. Teresa Alvarez da CIG.

Algumas opções foram acordadas e respeitadas por todos os elementos da equipa de autoria: reduzir a integração de referências bibliográficas ao longo do texto, retirando-lhe o cariz académico que usam por norma; utilizar uma linguagem inclusiva na perspetiva do género, tal como preconiza a Recomendação do Conselho da Europa (1990) sobre a *Eliminação do Sexismo na Linguagem* e o *III Plano Nacional para a Igualdade, Cidadania e Género*, em implementação a nível nacional; conferir visibilidade ao feminino e ao masculino, procedendo-se, quer à especificação do sexo, quer à neutralização ou abstração da referência sexual – recorrendo a genéricos verdadeiros, a pronomes invariáveis ou a procedimentos alternativos⁸ – deixando-se às autoras e ao autor liberdade na escolha das fórmulas de escrita, pois a sua diversidade ao longo do guião apresenta exemplos (é o caso das alternativas professor/a e docente ou de aluno/a e discente) que podem vir a ser adotados pelos/as profissionais de educação.

Este guião reuniu conhecimentos e experiências diversas em torno de um objetivo comum: favorecer a aprendizagem do exercício da cidadania por parte de raparigas e rapazes. A escolha dos caminhos a percorrer pertencem agora, por direito e por dever, às e aos profissionais de educação.

A todas e a todos desejamos uma boa caminhada.

⁸ A respeito da utilização de uma linguagem promotora da igualdade de mulheres e homens consultar o trabalho de Graça Abranches (2009).

1.

Enquadramento Teórico

Reflexões Iniciais

No início do século passado, mais concretamente, no ano de 1919, quem consultasse o regulamento interno do Liceu Central de Alves Martins, em Viseu, encontraria no capítulo das Disposições especiais, os preceitos seguintes, referentes às tarefas atribuídas ao “pessoal menor”¹:

Art. 47.º À guarda do sexo feminino compete: 1.º, comparecer no Liceu às horas designadas para os outros empregados menores; 2.º, permanecer no gabinete das alunas, de onde não poderá ausentar-se sem motivo e licença do Reitor, enquanto durarem os trabalhos escolares; 3.º, procurar com modos delicados e suasórios que as alunas estejam sempre com compostura e ordem próprias do seu sexo; 4.º, prestar qualquer auxílio ao seu alcance às alunas que dele careçam, podendo para cumprimento desta disposição, reclamar que a servente a coadjuve; 5.º, avisar as alunas de que devem ir para as aulas logo depois do toque da sineta e voltar ao gabinete, logo que elas acabem; 6.º, evitar que os alunos ou empregados menores estacionem no gabinete e comunicar ao reitor qualquer transgressão ou irregularidade.

Hoje, a leitura deste texto poderá desencadear sorrisos de

complacência, justificada pelo afastamento temporal que se verifica; os tempos que se vivem são outros e medidas especiais deste tipo, de cariz tão vincadamente sexista, parecem impossíveis de ser enunciadas em qualquer documento, dentro ou fora da escola. Será assim?

De facto, nos dias que correm, seria inadmissível que no quadro de efetivos de uma instituição estatal figurasse, como auxiliares de ação educativa, um conjunto de “três contínuos e quatro guardas, sendo um destes do sexo feminino”, conforme se preconizava no regulamento aqui citado e, aliás, com uma missão bem específica: vigiar o gabinete das alunas e zelar pelo bem-estar, segurança e compostura das ocupantes.

Numa sociedade democrática atual, em que tanto se torna a questionar a coeducação, não se afigura concebível que alguma corrente de pensamento, mesmo aceitando-a, aponte como medida de discriminação positiva a (re)criação formal de verdadeiros “guettos” no espaço escolar, destinados a algum grupo de discentes minoritário que, pelos seus atributos próprios, seja considerado como merecedor de segregação – mesmo que sob a capa falaciosa de uma hipotética medida de proteção...

Contudo, poderemos nós afirmar, de forma

¹ O excerto do Regulamento que a seguir se reproduz foi retirado da obra de João Nuno Montenegro de Pina Aragão (1999): 166-167.

inequívoca, que, hoje, as vivências dentro dos muros da escola estão isentas de qualquer forma de regulação que tenha por bitola o sexo dos alunos que a frequentam?

Aquilo que, por vezes, se designa por “*curriculum* do corpo”, continua, no presente, a constituir um dos eixos principais em torno dos quais se organizam as práticas escolares. Parte substantiva das regras de conduta e dos regulamentos que pautam a vida dos/as alunos/as dizem respeito a movimentos permitidos ou interditos. Não obstante os preceitos formalmente estabelecidos já não apontem duplicidade de padrões para rapazes e raparigas, o cumprimento dos mesmos será ponderado da mesma forma para rapazes e raparigas?

Mesmo sem que o confessemos, a nossa organização mental, coletiva e individual, estará, já, liberta de representações como a que levou os redatores do regulamento interno do liceu de Viseu, há noventa anos atrás, a pugnam para que as alunas estivessem “sempre com a compostura e ordem próprias do seu sexo”?

Teremos abdicado, na íntegra, da aplicação de dois pesos e de duas medidas tendo por único critério orientador da escolha o padrão cromossómico, xx ou xy, dos indivíduos?

Estará abolido do nosso pensamento o admitir, de forma acrítica, que a Natureza é a responsável única – ou máxima, numa perspetiva determinista mais contida – pelas dissemelhanças encontradas entre os mundos masculinos e femininos, ao longo do ciclo da vida?

Seremos consequentes quando admitimos o protagonismo da construção social da diferença

e da hierarquização de poderes entre homens e mulheres?

Negaremos, por completo, o pensamento de Rousseau quando, no seu Livro IV do *Emílio*², afirmava que:

(...) A rigidez dos deveres relativos aos dois sexos não é, nem pode ser, a mesma. (...) Quando a esse respeito, a mulher se queixa da injusta desigualdade que o homem estabelece entre eles, não tem razão; essa desigualdade não é uma instituição humana, ou, pelo menos, não é obra de preconceitos, mas da razão: é àquele dos dois que a natureza encarregou do depósito dos filhos que compete prestar contas ao outro (...)

ou... simplesmente nos coibimos de assumir representações semelhantes que subsistem no pensamento individual e coletivo?

Será o mero pudor, o medo da recriminação externa ou, antes, a mais convicta rejeição intelectual que nos impede de subscrever as afirmações do filósofo, quando preconizava que

(...) toda a educação das mulheres deve ser em relação aos homens. Agradar-lhes, ser-lhes úteis, fazer-se amar e honrar por eles, educá-los quando jovens, tratá-los quando adultos, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida agradável e doce: eis os deveres das mulheres, em todos os tempos e o que lhes deve ser ensinado, desde a sua infância (...).

Mas, admitindo que o pensamento que prevalece na sociedade atual não se compadece com o maniqueísmo de uma tal visão sexista da humanidade, como admitir e compactuar com um modelo de escola – ou de outra qualquer agência de socialização significativa – em que

² Rousseau, Jean Jacques (1990): 190, 187.

(...) se as raparigas continuam maioritariamente a escolher áreas vocacionais de orientação marcadamente feminina e as assumem como resultantes da sua própria vocação não será abusivo concluir que as práticas de aprendizagem e de socialização escolares, limitando os horizontes das suas experiências, restringem as suas ambições ao contribuir para que as raparigas interiorizem capacidades e mesmo vocações desvalorizadas e subalternas. (...)³.

Mas, que parâmetros utilizamos para aferir da qualidade das iniciativas tomadas, sempre que

se procura minorar ou eliminar tais iniquidades? Acaso poderemos afirmar, sem hesitações, que na tentativa de anular as injustiças relativas a ambos os sexos, jamais criamos, ou acentuamos, outras em sentido inverso?

Estabelecer critérios de exigência neste domínio representa também um desafio a ter em conta em todo o processo educativo, sempre que se toma iniciativas para minorar as desigualdades de género e promover a equidade entre homens e mulheres.

³ Ferreira, Ana Maria Monteiro (2002): 105.

1.1.

Género e Cidadania

Introdução

A diversidade de características dos homens e das mulheres constitui um manancial de recursos de tal maneira valioso que a trajetória de cada pessoa ao longo do seu ciclo de vida está continuamente em aberto, construindo-se em função de uma multiplicidade de fatores históricos e contextuais. Estas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem têm sido, no entanto, historicamente restringidas, sempre com base na defesa de estereótipos arcaicas, conducentes a desigualdades e discriminações, penalizadoras em maior escala para o sexo feminino.

Uma leitura desatenta das estatísticas atuais relativas à situação das mulheres e dos homens ocidentais faz crer que a igualdade entre homens e mulheres está praticamente conseguida. Porém, a aparente igualdade quantitativa em alguns sectores escamoteia a real

desigualdade qualitativa: elas já são mais numerosas do que eles na escola, mas ensino misto e coeducação estão longe de ser conceitos sinónimos; no mundo profissional existem ainda disparidades salariais em muitos sectores de atividade, persistem os chamados tetos de vidro na ascensão profissional, as jovens mulheres recém-licenciadas têm mais dificuldade de acesso ao emprego do que os seus colegas do sexo masculino e o desemprego afeta-as mais. Para além desta situação, o discurso sobre a conciliação entre a vida doméstica e a carreira continua a existir associado essencialmente às mulheres que, na realidade (seja em termos das tarefas domésticas, ou do cuidado aos filhos e a familiares dependentes), são de uma forma geral as garantes da vida quotidiana das famílias, vendo a sua saúde física e psicológica posta em risco por esta real sobrecarga. Finalmente, as mulheres, se bem que agora mais presentes na vida pública, continuam minoritárias em posições onde o poder importa e o estatuto socioeconómico é fundamental. A atual *Lei da Paridade* (Lei Orgânica n.º 3/2006, de 21 de agosto) poderá alterar esta situação, mas, ainda assim, muito será necessário fazer para que elas se encontrem igualmente

representadas e todos os seus talentos sejam de igual forma valorizados.

Embora as mulheres sejam, efetivamente, a face legitimamente mais visível da batalha pela igualdade de direitos e oportunidades, é indubitável que um tratamento produtivo desta problemática deve incluir também a consciência do impacto que estas desigualdades acarretam para o sexo masculino. São disso bastante expressivos factos como: a maior taxa de abandono escolar dos rapazes, sobretudo no ensino secundário; o número e gravidade dos acidentes de viação dos rapazes na adolescência, associados a uma pressão societal para uma forma de masculinidade hegemónica que também os constringe; e a falta de autonomia a nível da realização de tarefas *domésticas*, limitação essa subjacente às razões alegadas pelos homens para o casamento na sequência de um primeiro divórcio ou viuvez, ou ainda à decisão de alguns idosos (do sexo masculino) saudáveis de passarem a viver em instituições quando ficam sozinhos. Pelo exposto, importa trabalhar no sentido da construção de um mundo onde homens e mulheres possam viver em igualdade, sem constrangimentos a todas as suas aspirações e com garantias de oportunidades de exercício dos seus múltiplos talentos¹.

A escola, para além de ser um local de compreensão e de preparação de rapazes e raparigas para a vida, deverá estar entre os principais agentes de mudança,

contribuindo, “juntamente com outros intérpretes sociais, para a construção da realidade”, como escreveram Gisela Tarizzo e Diana Marchi (1999: 6). Por esse motivo, deve desempenhar o seu papel na eliminação das desigualdades entre homens e mulheres que continuam a prevalecer. Isto pode conseguir-se através de boas práticas de cidadania ativa e democrática, que possam ser aprendidas na escola a par dos conteúdos do currículo formal.

Para o alcance dos objetivos que norteiam

A Lei Orgânica n.º 3/2006, de 21 de agosto, designada por Lei da Paridade, estabelece que as listas para a Assembleia da República, para o Parlamento Europeu e para as Autarquias Locais são compostas de modo a assegurar a representação mínima de 33% de cada um dos sexos.

a efetiva realização desta cidadania ativa é necessário que a escola assuma também a responsabilidade de se tornar um local privilegiado de partilha, de cooperação e de educação para a participação. Uma escola democrática é uma organização de liberdade, capaz de

oferecer resistência contra o autoritarismo, a opressão e todas as formas de discriminação baseadas no sexo, na classe, na *raça*/etnia, na orientação sexual, na religião, na cultura. É uma escola que supera preconceitos e estereótipos. Uma cidadania ativa numa sociedade cada vez mais plural implica a aceitação do valor da igualdade dos direitos e dos deveres para todos e todas, implica um compromisso genuíno com a sociedade na sua diversidade, o respeito crítico pelas culturas, crenças, religiões etc., e implica também abertura à solidariedade pela diferença, rejeitando qualquer tipo de exploração – racismo, sexismo... enfim, recusando a discriminação sob qualquer forma.

Apesar das múltiplas discriminações

¹ Estas problemáticas são aprofundadas, neste Guião, no capítulo “A transversalidade do género na intervenção educativa”.

existentes, vamos centrar-nos, neste guião, nas questões da igualdade entre homens e mulheres e por isso na erradicação do sexismo, conceito que abrange todos os preconceitos e formas de discriminação exercidas contra um indivíduo devido ao respetivo sexo. Temos bem presente que há uma multiplicidade de discriminações que se podem cruzar e produzir formas de desigualdade particulares. Não esqueçamos, como advertiu Conceição Nogueira (2009), essas formas interseccionais de viver as múltiplas discriminações (como acontece, por exemplo, no caso de jovens raparigas provenientes de classes desfavorecidas ou de etnias não dominantes); elas estão presentes ao longo deste trabalho, mesmo que nem sempre nomeadas. Apenas por razões de ordem prática nos centraremos essencialmente na categoria de sexo (homens e mulheres) que tende a fomentar uma visão dos dois sexos como opostos.

Esta divisão, assimétrica do ponto de vista simbólico no entender de Lúcia

“ Mas a aplicação correcta do princípio da igualdade exige que se trate de modo igual o que é igual e de modo diferente o que é diferente. Desde que se verifiquem situações de desigualdade à partida, haverá que corrigir essa desvantagem inicial através de acções positivas que, procurando anulá-la, criem condições para uma real igualdade de oportunidades.”

Eliane Vogel-Polsky, 1991: 5.

Amâncio (1994), perpassa toda a sociedade e conduz à emergência de estereótipos, preconceitos e discriminações que afetam prioritariamente as mulheres. Importa por isso clarificar conceitos, mapear argumentos e diferentes posicionamentos para que este fenómeno do sexismo possa ser pensado, repensado e, quando interrelacionado com outras categorias de pertença que acarretam também discriminações, analisado na sua inerente complexidade.

Este capítulo constitui a parte introdutória de um Guião destinado à promoção da igualdade de género no âmbito de diferentes espaços educativos formais, com especial ênfase no ensino pré-escolar e no terceiro ciclo do ensino básico.

Encontra-se dividido em sete secções articuladas entre si. Numa primeira secção é feita uma tentativa de clarificação dos termos sexo e género, a que se segue uma reflexão sobre a importância do género enquanto categoria social desde a primeira infância. Logo em seguida, analisa-se sob o ponto de vista psicológico a formação e consolidação da identidade de género nos primeiros anos de vida. O conhecimento dos estereótipos de género, por parte das crianças, e a adoção dos mesmos com a idade, são aspetos tratados na parte seguinte. O capítulo termina com uma reflexão sobre o que é a cidadania, sobre a relação entre género e cidadania e sobre as formas de praticar uma verdadeira educação para a cidadania.

1.1.1.

De que falamos quando falamos de género?

O sexo de uma criança é sem dúvida um fator importante para o seu desenvolvimento. Não é por acaso que uma das primeiras perguntas que se faz às mães e aos pais quando uma criança acaba de nascer é se é *menina ou menino*. O próprio nome que se escolhe para o/a bebé deixa antever o seu sexo e a presença de um bebé ou de uma criança em relação à qual se desconhece o sexo suscita sentimentos de desconforto naqueles que a rodeiam. Ainda que nos primeiros meses de vida as crianças de ambos os sexos tenham características físicas semelhantes, a mãe e o pai começam logo a *construir* o género do/a bebé: dão-lhe um nome, vestem-no/a de cores diferentes e criam um espaço físico de tal forma distintivo que é fácil para um/a observador/a externo/a adivinhar se o/a bebé em questão é do sexo masculino ou do sexo feminino. Assim sendo, podemos afirmar que o sexo, para além de ser um fator biológico, é também um fator social e cultural, uma vez que as pessoas tendem a reagir de maneira diferente perante uma criança do sexo masculino ou do sexo feminino. Reações essas diferentes não só ao nível de aspetos concretos, como a oferta de brinquedos, mas também ao nível da formação de expectativas de desempenho, da expressão de elogios e encorajamentos, do estabelecimento de interações verbais e não-verbais e da linguagem utilizada.

Esta caracterização (que podemos apelidar de quase “automática”) dos homens e das

mulheres em termos pessoais e sociais, a partir do conhecimento da sua categoria biológica de pertença, abriu caminho a raciocínios simplistas de explicação dos comportamentos individuais, à crença na estabilidade dos atributos individuais e à ideia de que seria “normal” que os seres masculinos tivessem certas características psicológicas e os seres femininos evidenciassem outras, distintas. Para além desta visão dicotómica não ter qualquer fundamento científico – sendo por isso de toda

“ Acredita-se que os brinquedos oferecidos às meninas (conjuntos de painéis e tachos, bonecas e bonecos, electrodomésticos em miniatura, estojos de cabeleireira, *kits* de maquilhagem, etc.), uma vez que têm uma finalidade habitualmente prevista, fomentam nelas uma menor criatividade do que os brinquedos oferecidos aos rapazes (pistas de carros, legos, construções, bolas, transportes em miniatura, etc.). Os segundos, pelo facto de não terem uma utilidade tão pré-definida, tendem a ser mais fomentadores da criatividade e inclusive de uma maior ocupação do espaço circundante. Esta desigualdade na estimulação cognitiva despoletada pelos brinquedos poderá reflectir-se, mais tarde, de forma diferente em ambos os sexos, em aspectos tão diversos como a capacidade de resolução de problemas, a apetência para enfrentar desafios, a auto-confiança para a exploração autónoma do espaço, etc.”

Jeanne Block, 1984.

a conveniência examinar e refletir em torno da origem das eventuais diferenças entre homens e mulheres – a discussão desta problemática ganha ainda maior relevância se pensarmos que a diferença

não tem sido sinónimo de diversidade, mas sim de desigualdade, de hierarquia e de posse dissemelhante de poder e de estatuto social. Neste enquadramento, e tendo presentes os objetivos

que norteiam este Guião, parece-nos extremamente pertinente e útil, para uma atuação pedagógica que contrarie preconceitos e discriminações, a distinção entre sexo e género.

“ Um catálogo intitulado “Festa dos brinquedos”, difundido por um hipermercado no período de Natal (1999), apresenta os artigos organizados em vários capítulos, entre os quais analisámos dois que correspondem às seguintes designações:

» Menina (12 páginas) » Rapaz (14 páginas).

Passando ao lado das questões linguísticas (meninas vs. rapaz), apresentamos a seguir a lista dos brinquedos incluídos em cada um desses dois itens (...).

Um brinquedo não é um objecto neutro: é um veículo de simulação e de aprendizagem da vida adulta, encaminha os comportamentos e as práticas sociais e culturais, define lugares na comunidade e na família. Nesta óptica, que informação nos transmite o catálogo do hipermercado?

Feminino		Maculino	
Brinquedo	n.º de vezes	Brinquedo	n.º de vezes
Boneca bebé	24	Motorizada	3
Banheira para bebé	3	Figuras espaciais	2
Alcofa para bebé	5	Nave espacial	1
Cadeira para bebé	1	Robots	5
Carro para bebé	6	Heróis de BD e cinema	21
Casa das bonecas	2	Avião de guerra	2
Baloço para boneca	1	Viaturas de heróis	2
Boneca adulta - tipo “Barbie”	10	Hidrojet	1
Casa da boneca	5	Submarino	1
Automóveis para boneca adulta	2	Porta aviões	1
Boneco adulto - “Ken”	1	Pista de carros	4
Parque infantil para boneca	2	Garagem	5
Escola e enfermaria	1	Conjunto de carrinhos	3
Consultório de pediatra	1	Jeep	1
Castelo encantado/palácio	4	Helicóptero	2
Acessórios de toilette	3	Carro teleguiado	24
Cozinha/equipamento de cozinha	5	Gruas	2
Supermercado/produtos	2	Comboio eléctrico	2
Bonecos Disney	2		
Maleta de teatro	1		
Secretária	1		
Patins	2		

Permite-nos detectar dois perfis distintos: um encaminha as crianças para a maternidade, para as tarefas domésticas e para a estética do corpo; outro aponta claramente para a tecnologia, incluindo alguns elementos de violência ou, pelo menos, de conflituosidade.”

Isabel Margarida André, 1999: 98-99.

O termo *sexo* é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino.

O termo *género* é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas.

No sentido de clarificar a ideia de que as diferenças observadas entre os sexos não se justificam simplesmente pela pertença da pessoa a uma categoria biológica presente à nascença, mas que resultam sobretudo de construções culturais, Ann Oakley propôs, em 1972, que se efetuasse a distinção entre os termos *sexo* e *género*, distinção essa que passou a servir de referência para as Ciências Sociais. Em seu entender, o *sexo* com que nascemos diz respeito às características anatómicas e fisiológicas que legitimam a diferenciação, em termos biológicos, entre masculino e feminino. Por seu turno, o *género que desenvolvemos* envolve os atributos psicológicos e as aquisições culturais que o homem e a mulher vão incorporando, ao longo do processo de formação da sua identidade, e que tendem a estar associados aos conceitos de masculinidade e de feminilidade. Assim, o termo *sexo* pertence ao domínio da biologia e o conceito de *género* inscreve-se no domínio da cultura e remete para a construção de significados sociais. 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 papéis distintos. Ainda na linha do pensamento da autora atrás citada, convém ter presente que os conceitos de feminilidade e de masculinidade diferem em função de especificidades culturais, o que significa que variam no espaço e no tempo, apresentando definições distintas de época para época e, num mesmo período histórico,

de região para região, e são ainda sujeitos a readaptações de acordo com outras variáveis, como a classe social, a idade, a etnia e a religião.

O estudo da importância do género para a compreensão da vida individual de homens e de mulheres tem despertado a atenção de cientistas com origens teóricas diversas que, fazendo uso de abordagens e metodologias distintas, trouxeram para a discussão desta problemática argumentos de extrema relevância, ainda que nem sempre facilmente conciliáveis entre si. Este facto tem tornado ainda mais profícuo o debate e contribuiu indubitavelmente para a compreensão da natureza socialmente construída do género, a qual legitimou todo um sistema de relações sociais – de dominação e de subordinação – pautadas, ao longo da história, por desigualdades de poder tanto ao nível *material* como simbólico, como escreveu a historiadora Joan Scott (1986).

“ Que significa ‘ser homem’ do ponto de vista social?

A pergunta é tão complexa quanto aparentemente ingénua. Para a larguíssima maioria das pessoas, para o nível a que nas Ciências Sociais chamamos *senso comum*, ser homem é fundamentalmente duas coisas: não ser mulher, e ter um corpo que apresenta órgãos genitais masculinos. A complexidade encontra-se precisamente na ingenuidade – agora sim –, de remeter para caracteres físicos do corpo uma questão de identidade pessoal e social. Isto porque ‘ser homem’, no dia-a-dia, na interacção social, nas construções ideológicas, nunca se reduz aos caracteres sexuais, mas sim a um conjunto de atributos morais de comportamento, socialmente sancionados e constantemente reavaliados, negociados, lembrados. Em suma, em constante processo de construção.”

Miguel Vale de Almeida, 1995: 127-128.

Já em 1949 Simone de Beauvoir falava desta legitimação da construção de diferenças sociais com base nas diferenças sexuais, ao defender que o ser humano do sexo feminino *não nasce mulher*, mas sim *torna-se mulher* pela incorporação de modos de ser, de papéis, de posturas e de discursos condizentes com o modelo de feminilidade dominante na cultura a que pertence. O mesmo poderá dizer-se a propósito da aprendizagem do que é *ser homem* por parte dos seres humanos que nascem do sexo masculino, os quais tendem a ser socializados de acordo com as características distintivas da masculinidade culturalmente preponderante da sua geração.

As investigações, sobretudo de natureza psicológica e sociológica, dedicadas à descoberta de diferenças/semelhanças entre homens e mulheres, nem sempre têm conduzido a conclusões coincidentes e há quem tenda a destacar sobretudo as diferenças entre os indivíduos – a chamada perspectiva do *enviesamento alfa* – enquanto outros/as se inclinam a

evidenciar principalmente as semelhanças – a chamada perspectiva do *enviesamento beta*². De facto, apesar de numerosos trabalhos concluírem pela inexistência de diferenças sexuais em domínios como, por exemplo, o cognitivo³, outros apontam para a existência de diferenças entre homens e mulheres, sobretudo ao nível da personalidade na vida adulta, quando se pede às pessoas que se autodescrevam⁴ de acordo com determinadas características. Certos traços como independência, competitividade, agressividade e dominância continuam a ser associados a homens, reunidos sob a designação de *instrumentalidade masculina*; a sensibilidade, a emocionalidade, a gentileza, a empatia e a tendência para o estabelecimento de relações continuam a estar associadas às mulheres, sob a designação de *expressividade feminina*.

Quer se dê destaque às eventuais diferenças encontradas entre os sexos, quer se valorize a perspectiva que defende serem mais as semelhanças, o que é importante realçar é que as características observadas

nos homens e nas mulheres se desenvolvem em sintonia com uma multiplicidade de influências que são inerentes ao processo de socialização e que começam logo a partir do momento em que se toma conhecimento do sexo da criança, ou seja, mesmo antes do nascimento.

Estudos efetuados com mulheres grávidas e descritos por Carole Beal (1994) permitiram concluir que existe uma tendência, por parte das futuras mães, para percecionarem de maneira diferente os movimentos fetais, em função do conhecimento do sexo do bebé. No caso de estarem à espera de um rapaz, as mulheres em análise tendiam a descrever os movimentos fetais como vigorosos, verdadeiros tremores de terra, e calmos, mas fortes. Caso a criança em desenvolvimento fosse do sexo feminino, as mães inclinavam-se a descrevê-las

² Para a compreensão desta distinção, recomenda-se a consulta do artigo de Rachel T. Hare-Mustin e Jeanne Marecek (1988).

³ Ver, a este propósito, as revisões de estudos específicos que foram efetuadas por Janet Hyde (1981) e por esta autora e seus colegas (1990).

⁴ A revisão de estudos publicada por Alain Feingold (1994) e a investigação de doutoramento de Cristina Vieira (2003; 2006) retratam claramente estas distinções que é possível observar entre homens e mulheres, no que concerne às suas auto-descrições individuais.

como apresentando movimentos muito suaves, não excessivamente ativos, e vivos, mas não muito enérgicos.

Além disso, as diferenças observadas dentro de cada grupo formado com base na categoria sexual (grupo das pessoas do sexo masculino e das pessoas do sexo feminino) são mais numerosas do que as diferenças entre esses mesmos dois grupos⁵, pelo que as categorias ‘mulher’ e ‘homem’ não poderão continuar a ser vistas como homogéneas nem como passíveis de traduzir modelos ideais e exclusivos (de um grupo ou de outro) de conduta.

Para espelhar a diversidade de formas de ser e de estar, os termos deverão inclusive ser formulados no plural – mulheres e homens –, não esquecendo (se o objetivo for a compreensão das singularidades individuais) o seu necessário cruzamento com outras categorias pessoais e sociais de análise, algumas delas atrás mencionadas.

Por esta razão, e seguindo o pensamento de Conceição Nogueira (2001), não pode continuar a acreditar-se que diferenças de natureza

estática, bipolar e categorial se situam dentro dos indivíduos e que os sexos são *opostos*⁵. A continuar-se com esta falsa dicotomia, dividindo as características e as atividades em masculino e feminino, estar-se-á a transpor para a compreensão do humano um sistema de oposições homólogas, como escreveu Miguel Vale de Almeida (1995), como alto/baixo,

clarificação é crucial em virtude das suas implicações educativas e daí ser necessário *desconstruir* toda a lógica determinista usada para prescrever a homens e mulheres atributos, competências e interesses decorrentes da diferenciação biológica.

No campo da psicologia, e no âmbito de uma tentativa

Sensivelmente a meio do séc. XX, e partindo de uma análise dos comportamentos das pessoas adultas (da cultura ocidental) – especialmente dos pais e das mães – na família e em pequenos grupos, os sociólogos Talcott Parsons e Robert Bales (1955) defenderam que a mulher estava mais predisposta ao estabelecimento de interações sociais e à manutenção dos laços e da harmonia familiares. Era, por isso, sobretudo expressiva, deixando o homem livre para o desempenho dos papéis instrumentais. Entre os comportamentos mais típicos dos indivíduos do sexo masculino encontravam-se, por exemplo, a orientação para o alcance de metas e o estabelecimento de relações entre a família e o mundo exterior. Tal distinção deu origem ao aparecimento de duas categorias de atributos da personalidade, que viriam a ser utilizadas em outras áreas para classificar e distinguir os homens das mulheres, fazendo corresponder directamente (e perigosamente) a distinção biológica a diferenças psicológicas: instrumentalidade masculina e expressividade feminina.

sobre/sob, fazendo crer que a diferença estaria na natureza dos seres e não num processo de aprendizagem e de apropriação diferencial de normas e valores. Esta

de compreensão do comportamento dos homens e das mulheres ao longo do ciclo de vida, uma das visões mais consensuais do conceito de género foi influenciada

⁵ Ver o trabalho de Hugh Lyntton e David Romney (1991).

pelos trabalhos de Janet Spence (1985; 1993), que o considera de natureza multidimensional e o explica recorrendo aos princípios do desenvolvimento humano. Quer isto dizer que ao falarmos de género nos referimos a um conjunto de componentes, que incluem, para citar apenas algumas, a identidade de género, a orientação sexual, os papéis de género, as características da personalidade, as competências pessoais e os interesses.

No entender da autora atrás citada, os aspetos que contribuem para a diferenciação de cada fator integrante do género possuem histórias de desenvolvimento idiossincráticas sempre distintas de pessoa para pessoa e são influenciados por uma multiplicidade de variáveis não necessariamente relacionadas com o género. Para além disso, durante os diferentes períodos da vida de cada sujeito, os fatores que integram o género podem apresentar graus e tipos de associação variados entre si.

O comportamento exibido (por homens e mulheres) resulta da interação complexa das suas diversas componentes de género. Por este motivo, é possível observar uma considerável variabilidade – intra-sexo e entre o sexo feminino e o masculino – quanto à constelação de características congruentes com o género que cada pessoa é suscetível de manifestar nas diferentes situações que tiver de enfrentar. É ainda fundamental salientar, como referiram Susan Egan e David Perry (2001), que a consistência com que os homens e as mulheres apresentam comportamentos típicos de género, em diferentes dimensões (por exemplo: papéis de género, orientação sexual), poderá ser apenas modesta. Mas esta visão psicológica do género constitui simplesmente um dos múltiplos contributos que diferentes áreas do saber têm trazido para o debate, havendo

“ A minha definição de género tem duas partes e várias alíneas. Estão interligadas mas são analiticamente distintas. O cerne da definição reside numa relação completa entre duas proposições: género é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças visíveis de sexo e género é uma forma primária de nos referirmos a relações de poder. (...) Enquanto elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças sexuais, género engloba quatro elementos intimamente ligados: primeiro, os símbolos disponíveis numa determinada cultura que evocam múltiplas (e frequentemente contraditórias) representações – por exemplo, Eva e Maria como símbolos de mulher na tradição cristã ocidental. (...) Segundo, conceitos normativos que avançam interpretações dos sentidos dos símbolos, que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas. Estes conceitos são expressos pelas doutrinas religiosas, educativas, científicas, legais e políticas e mantêm tipicamente a forma de oposições binárias fixas, que estabelecem de maneira categórica e inequívoca os significados de homem e mulher, masculino e feminino. (...) O terceiro aspecto (...) inclu[i] não só os laços de parentesco como também (...) o mercado de trabalho (...), o sistema educativo (...) e o sistema político (...). O quarto aspecto do género é a identidade subjectiva.

A primeira parte da minha definição de género contém, portanto, estas quatro vertentes e nenhuma delas funciona independentemente de qualquer das outras. Contudo elas não funcionam em simultâneo, como se uma fosse simplesmente o reflexo das outras. (...) O que me proponho é tornar clara e objectiva a forma como devemos analisar a influência do género nas relações sociais e institucionais uma vez que esta análise não é, na maior parte dos casos, feita de forma precisa e sistemática. Uma teoria sobre género é portanto desenvolvida na minha segunda formulação: género é uma forma primária de demonstração das relações de poder. Ou, melhor dizendo, o género é o primeiro domínio com o qual ou através do qual o poder se articula.”

Joan Scott, 2008: 66-67 (adaptado)

outras perspetivas feministas (mais críticas – e aparentemente opostas àquelas) que defendem o seu relativismo e a sua natureza situacional.

Hoje em dia, a perspetiva feminista mais crítica e mais próxima das perspetivas pós-modernas recusa a possibilidade de discursos universalizantes e generalizáveis acerca do género. Esta perspetiva desafia o carácter *natural* da diferença de género, sustentando que todas as características sociais significativas são ativamente criadas e não são nem biologicamente inerentes, nem permanentemente socializadas ou estruturalmente predeterminadas. Segundo este ponto de vista, o *género* não é apenas algo que a sociedade impõe aos indivíduos. Mulheres e homens escolhem certas opções comportamentais e ignoram outras e, ao fazê-lo, elas e eles fazem o *género*. Pode dizer-se fazer o género, isto é, comportar-se de maneira que, seja qual for a situação, sejam quais forem os atores, o comportamento dos homens e das mulheres seja visto, em cada contexto, como adequado às expectativas de género socialmente delineadas para cada um dos sexos. Nesta sequência, acredita-se que o género é *performativo*⁷.

Este entendimento⁸ sobre o que é o género ajuda a reconciliar os resultados empíricos, de que mulheres e homens são mais similares que diferentes na maioria dos traços e competências, com a percepção comum de que parecem comportar-se de forma diferente. Com efeito, mulheres e homens ainda que tenham as mesmas competências, ao enfrentarem diferentes circunstâncias,

A tendência do pensamento de senso comum é para uniformizar a caracterização das diferentes componentes de género de uma pessoa, a partir do conhecimento de apenas uma delas. Na sequência de estudos efetuados por Key Deaux e Melissa Kite (1993), foi observado que é uma crença corrente que as mulheres com uma orientação homossexual apresentam características típicas dos homens e que os homens com uma orientação homossexual tendem a exibir comportamentos ditos femininos, o que não corresponde à realidade nem traduz a diversidade de características de uma pessoa, independentemente da sua categoria sexual.

Na tentativa de contrariar práticas erróneas e discriminatórias para ambos os sexos, o compromisso básico de todas as feministas, em diferentes domínios do conhecimento, tem sido a luta pela permanente erradicação das desigualdades de género, tentando acabar com os enviesamentos que prejudicam as mulheres, mas também os homens.

constrangimentos e expectativas podem ser condicionados a tomar decisões distintas relativamente ao seu repertório de opções. Desta forma, ao agirem em aparente conformidade com o que é esperado para as pessoas do seu sexo, acabam por reafirmar

⁷ Para um desenvolvimento suplementar deste assunto, ver os trabalhos de Judith Butler (1990; 2002; 2006).

⁸ Segundo Chris Beasley (1999), trata-se de uma visão influenciada pelo chamado construcionismo social, o qual apareceu como resposta alternativa à epistemologia positivista, que defendia a existência de uma verdade fundamental na explicação de todos os fenómenos, a qual era possível apurar através da razão. Contrariando esta posição, para os construcionistas sociais são defensáveis, como escreveram Sara Davies e Mary Gergen (1997), os seguintes pressupostos: 1) O conhecimento é socialmente construído; 2) Não existe uma versão única da verdade; 3) Os significados são constituídos através do discurso; 4) Os indivíduos são vistos como passíveis de expressões múltiplas.

os arranjos baseados nas categorias sexuais como sendo naturais, fundamentais e imutáveis, legitimando consequentemente a ordem social.

Poder-se-ia então imaginar que a simples mudança na forma como homens e mulheres *fazem o género* poderia ser o caminho para a transformação. No entanto, é importante ter em atenção que os constrangimentos institucionais, a hierarquia social e as relações sociais de poder limitam a capacidade de ação dos indivíduos.

“ Longe de afirmar que as estruturas de dominação são a-históricas, tentarei estabelecer que são um produto de um trabalho incessante (portanto histórico) de reprodução para que contribuam agentes singulares (...) e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado.”

Pierre Bourdieu, 1999: 30.

Deste modo, podemos afirmar que é o reconhecimento de que o género resulta de uma construção social que nos permite compreender como a discriminação continua, apesar de todo o trabalho de cientistas feministas – os/as quais, minimizando ou maximizando as diferenças, esperavam contribuir para a eliminação das desigualdades de género na sociedade, tanto nos espaços públicos como no domínio privado.

Passados cerca de quarenta anos desde que o género foi identificado como uma categoria de análise, sabe-se que muito está por conseguir no que diz respeito à igualdade entre homens e mulheres e às assimetrias de poder material e simbólico daí recorrentes nas diversas esferas da vida. Com base em ideias sem qualquer suporte científico, a família e todos os restantes agentes de socialização continuam a educar de maneira diferente o rapaz e a rapariga para o desempenho dos mais variados papéis ao longo da vida, como se a diferenciação biológica determinasse as características pessoais, as oportunidades de desenvolvimento e os percursos de vida de uns e de outras.

“ O fundamental na diferenciação entre o masculino e o feminino não são os atributos que, aparentemente, os distinguem (...) mas sim o facto dos conteúdos que definem a masculinidade estarem confundidos com outras categorias supra-ordenadas, como a de pessoa adulta, enquanto os significados femininos definem apenas um corpo sexuado. É neste processo de construção social que o simbolismo masculino se constitui como referente universal relativamente ao feminino que permanece marcado pela categoria sexual.”

Lígia Amâncio, 2002: 59.

“ A categoria analítica de género tornou-se mais presente em Portugal nos anos 90 [do séc. XX], tendo como nó fulcral os aspectos relacionais da construção social do feminino (e do masculino). Tornou-se numa palavra *passé-partout*, nomeadamente na sua emigração e tradução em contextos institucionais cuja utilização – nessa tradução institucionalizada – é muitas vezes indevida, por escamotear a crítica que essa categoria analítica implica, podendo-se fazê-la ‘despolitizar’ a luta das mulheres.”

Teresa Joaquim, 2004: 89.

Dá que seja imperativo falar de género quando se quer promover uma cidadania ativa. Na realidade, o género deve ser encarado como um dos princípios organizadores da construção do percurso individual de cada cidadã ou cidadão, na formação das respetivas competências para o exercício pleno da cidadania. Em qualquer sociedade, as crenças associadas ao género tendem a constituir, para ambos os sexos, normas – muitas vezes silenciosas – condicionantes da formação de valores e de atitudes, com influência direta na auto e hetero avaliações das variadas expressões comportamentais e nos desafios que uns e outras acreditam serem capazes de enfrentar com sucesso.

“ Incorporámos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de avaliação, as estruturas históricas da ordem masculina; arriscamo-nos portanto a recorrer, para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produtos da dominação.”

Pierre Bourdieu, 1999: 30.

A investigação em torno das diferentes problemáticas do género, impulsionada, como se disse atrás, pelo pensamento e movimentos feministas, e produzida com maior intensidade desde as décadas finais do século XX, chamou a atenção para a complexidade cultural dos estereótipos de género, para o carácter imbricado das ideias associadas à masculinidade e à feminilidade e para as arbitrariedades advindas da promoção e manutenção de um raciocínio dicotómico, conformista e alicerçado em estereótipos. Estudos portugueses desenvolvidos, sensivelmente desde essa altura, também já colocaram em evidência, por exemplo, o papel dos recursos pedagógicos utilizados em

contextos formais de ensino na manutenção de uma ideologia de género adotada pelo coletivo e assumida como inquestionável, ainda que naturalize hierarquias de poder e legítimas situações de desigualdade entre homens e mulheres. Correndo-se o risco de deixar de fora deste elenco muitas pesquisas importantes de cientistas portuguesas/es empenhadas/os no estudo das questões de género e da sua ligação ao que se passa na escola, citem-se, por exemplo, os trabalhos sobre os estereótipos de género nos Manuais Escolares, adoptados oficialmente no ensino básico, de Eugénio Brandão (1979), Ivone Leal (1979), Maria Isabel Barreno (1985), José Paulo Fonseca (1994), Fernanda Henriques e Teresa Joaquim (1995), Maria de Jesus Martelo (1999) e Anabela Correia e Maria Alda Ramos (2002); a investigação de Teresa Alvarez Nunes (2007) sobre as representações de cidadania associadas ao masculino e ao feminino nos Manuais de História e no *software* educativo utilizados no ensino secundário; o trabalho de Luísa Saavedra (2005) sobre a aprendizagem

“ As investigações têm mostrado que o ensino misto não se substanciou em práticas educativas conducentes à transformação das relações sociais de género no processo de socialização e de construção da identidade de raparigas e de rapazes. Constata-se a persistência de estereótipos de género, seja nos materiais pedagógicos, seja nas interações no espaço escolar, que sustentam um imaginário social que representa assimetricamente as identidades feminina e masculina e reproduz expectativas diferenciadas para raparigas e rapazes no que respeita às várias dimensões da sua vida presente e futura.”

Teresa Pinto, 2007: 142.

promovida pelo currículo e pela organização escolar do que é *ser rapaz ou ser rapariga*; a pesquisa de Laura Fonseca (2001) sobre as subjetividades na educação das raparigas; e o trabalho de Teresa Pinto (2008) sobre a associação (historicamente construída) do ensino industrial ao sexo masculino.

No que concerne ao que se passa no nível pré-escolar, uma investigação recente de Fernanda Rocha (2009) mostrou que os/as educadores/as de infância são também propensos/as ao uso de estereótipos de

género, quer na organização dos espaços didáticos, quer nas interpretações que fazem do comportamento dos pais e das mães. No que diz respeito à fraca representação das raparigas em profissões não tradicionalmente femininas, um trabalho realizado por Luísa Saavedra (1997) deixa antever grandes dificuldades a médio prazo na alteração dos estereótipos de género associados às profissões, pois esta mudança parece exigir uma modificação ideológica das representações associadas à posição social do grupo feminino face ao grupo masculino.

1.1.2.

O género como categoria social

O género é uma das primeiras categorias que a criança aprende, facto que exerce uma influência marcante na organização do seu mundo social e na forma como se avalia a si própria e como percebe as pessoas que a rodeiam. Para corresponder às normas sociais, e como parte integrante do processo de socialização, a criança aprende a comportar-se de acordo com os modelos dominantes de masculinidade e de feminilidade. Este processo é movido por uma complexa interação entre os fatores individuais e contextuais, neles incluindo a relação com o pai e a mãe, os/as amigos/as, os /as educadores/as/professores/as e outras pessoas significativas.

Algumas investigações no domínio da psicologia têm mostrado que as crianças iniciam o processo de desenvolvimento respeitante ao género (e a categorização de si e dos outros daí decorrente) muito antes de tomarem consciência do seu sexo, ou seja, dos seus órgãos genitais⁹. Janet Spence (1985) defende mesmo que o núcleo central da identidade de género começa a consolidar-se, em crianças de ambos os sexos, ainda numa fase pré-verbal do desenvolvimento, ou seja, antes

de a criança ter capacidade de expressar por palavras o seu pensamento. Todavia, ao longo dos anos subsequentes são múltiplas as influências que podem ocorrer suscetíveis de afetar quer o desenvolvimento posterior das várias componentes do género, quer as suas manifestações situacionais. Por esse motivo, numa situação particular uma rapariga pode exibir um comportamento habitualmente mais comum nos rapazes e vice-versa.

A análise da composição sexual dos grupos de crianças formados por iniciativa própria em situações lúdicas fornece dados que destacam a importância do género enquanto categoria social, especialmente durante a primeira década de vida. Sobrepondo-se a outras características individuais como a etnia ou a raça, o sexo surge como um dos principais critérios na escolha de um/a potencial companheiro/a de brincadeiras, por parte da criança¹⁰. Assim, por exemplo, um rapaz branco de quatro anos brinca mais prontamente com um rapaz negro do que com uma rapariga branca da mesma idade.

É importante referir que durante a infância a distinção entre os sexos remete para a prevalência, no pensamento da criança, de duas

⁹ Ver, a este respeito, os trabalhos de Diana Poulin-Dubois e colegas (1994), de Teresa Alário Trigueiros e outros/as autores/as (1999) e de Ana da Silva e outros/as autores/as (1999), tendo estes dois últimos livros sido publicados pela Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, no âmbito dos Cadernos Coeducação.

¹⁰ Ver os estudos citados por Carole Beal (1994) que se debruçaram sobre este comportamento sexista das crianças.

categorias básicas (binárias): a dos homens e a das mulheres, categorias essas diretamente ligadas a um processo prévio de categorização social que teve como fundamento as diferenças físicas aparentes entre os sexos.

Uma segunda distinção – assente na primeira, porém, de contornos mais indefinidos – é a que resulta da aplicação dos conceitos de *masculino* e de *feminino*. Na realidade, um indivíduo pode ser mais ou menos *masculino*, mas não pode ser mais ou menos *homem*, como escreveu Eleanor Maccoby (1988). Esta segunda dicotomia reveste-se de uma importância menor na compreensão do comportamento social da criança, até porque faz apelo a determinadas capacidades cognitivas mais abstratas, que ela ainda não possui.

O interesse científico pela compreensão do fenómeno da preferência explícita das crianças pelo estabelecimento de interações com outras do mesmo sexo deu origem ao desenvolvimento de numerosas investigações¹¹. Entre outras conclusões dignas de relevância, foi observado que a predisposição das crianças para a segregação sexual:

a) É um processo grupal, pois não depende das características particulares exibidas por cada criança ou do seu grau de tipificação de género;

b) Ocorre em ambos os sexos, mas tende a aparecer mais cedo nas raparigas;

c) Tende a ser tanto mais intensa quanto maior for o número de crianças do mesmo sexo e da mesma idade disponíveis para participar nas

brincadeiras;

d) É maior em situações não estruturadas por adultos, como é o caso dos refeitórios escolares, do que em contextos mais formais, como sejam as salas de aula;

e) Não tem a ver com juízos de valor sobre o maior ou menor poder social detido pela criança, em virtude da sua pertença a um ou a outro sexo, ou de papéis específicos de género por ela desempenhados;

f) É uma tendência que parece começar por volta dos dois anos de idade, continuar durante a fase pré-escolar e intensificar-se nos anos seguintes da infância, entre os 6 e os 11 anos;

g) É um fenómeno que se manifesta de forma equivalente em estudos realizados em diferentes culturas.

Para explicar a segregação dos sexos observada na infância, Carole Beal (1994) apresenta duas ordens de razões. Em primeiro lugar, afirma que as crianças preferem brincar com outras do mesmo sexo em virtude da semelhança mútua, ao nível dos estilos de interação. Em segundo lugar, fala da necessidade individual de desenvolvimento da identidade de género que conduz as crianças a procurar contactar, preferencialmente, com outras parecidas consigo, isto é, outras que correspondam aos modelos aprendidos do que “é ser rapaz” ou “ser rapariga”. Como escreveu Beverly Fagot (1985), para que a criança inicie o desenvolvimento de algumas regras associadas ao género basta aprender a designar a categoria sexual a que pertence. Também a este respeito,

¹¹ Consultar, por exemplo, Eleanor Maccoby (1998) para uma visão abrangente dos resultados destes estudos.

Eleanor Maccoby (1988) defendeu que as crianças escolhem brincar com outras do mesmo sexo porque o processo cognitivo de categorização social, por elas efetuado, é de tal maneira forte que a sua opção, a este nível, deve ser encarada como parte integrante da formação da identidade de género.

A medida em que determinada pessoa se mostra em conformidade com os papéis de género que lhe são socialmente prescritos, em virtude de ter nascido do sexo masculino ou feminino, é o que se designa por tipificação de género. De forma mais sintética, Sandra Bem (1981) defende que tal conceito traduz o processo, através do qual a sociedade converte as noções de macho e de fêmea em masculino e feminino.

As diversas pesquisas sobre a importância do género no desenvolvimento da criança, embora nem sempre tenham conduzido a conclusões plenamente coincidentes, parecem no entanto reunir consenso quanto a dois aspetos particulares. A manifestação de comportamentos típicos de género durante os primeiros anos de vida tende a preceder (1) o desenvolvimento de uma compreensão sofisticada sobre o género, ou seja, sobre os modelos de masculinidade e de feminilidade culturalmente dominantes¹² e (2) a consolidação da identidade de género¹³. Como veremos a seguir, este último aspeto é algo que se estende no tempo, sobretudo ao longo dos primeiros sete anos de vida. O grau de complexidade das explicações apresentadas pelas crianças para os comportamentos de género e para a avaliação dos mesmos em si e nas outras pessoas depende diretamente do desenvolvimento das capacidades intelectuais, as quais se tornam progressivamente mais complexas com a idade em ambos os sexos.

¹² Ver Diana Poulin-Dubois, Lisa A. Serbin e Alison Derbyshire (1994).

¹³ Ver Valerie Edwards e Janet T. Spence (1987).

1.1.3.

A formação da identidade de género

Foram várias as posições teóricas desenvolvidas durante o séc. XX que tentaram esclarecer o processo de formação da identidade de género. Com o intuito de dar uma certa organização teórica e conceptual às mesmas Susan Freedman (1993) reúne-as em duas classes distintas. A primeira (onde inclui, por exemplo, as ideias psicanalíticas e evolucionistas) agrega teorias que tentam explicar as possíveis causas das diferenças entre os sexos. Trata-se de saber por que é que os sexos podem apresentar diferenças. A segunda categoria agrupa as teorias (como as da aprendizagem social, teorias cognitivo-desenvolvimentistas e teorias da interação social) que abordam os processos conducentes à observação das diferenças entre homens e mulheres. Neste caso, a preocupação dos/as respetivos/as autores/as gira em torno de *como* é que os sexos enveredam por formas distintas de comportamento.

Como se disse anteriormente, a coexistência de diferentes perspetivas e o recurso a metodologias de análise distintas sobre o género – e as suas implicações para a organização da vida pessoal e social das mulheres e dos homens – tornam difícil a tarefa de apresentar princípios explicativos e modelos que reúnam unanimidade entre os/as especialistas e que espelhem a riqueza e complexidade das abordagens.

Sendo este Guião destinado principalmente ao

ensino pré-escolar e ao terceiro ciclo do ensino básico, e abrangendo, portanto, quer crianças muito novas (a partir dos três anos de idade), quer adolescentes, optámos por apresentar nesta secção do capítulo uma visão psicológica sobre a formação da identidade de género, que a perspetiva como intrinsecamente ligada ao desenvolvimento humano em outros domínios (cognitivo, emocional e social). Esta opção não significa, contudo, que outras abordagens mais críticas e reflexivas – como aquelas que são influenciadas pelo construcionismo social ou

Partindo de estudos realizados com crianças e adolescentes, Susan Egan e David Perry (2001) apresentaram uma possível definição de identidade de género com recurso a quatro proposições teóricas. No seu entender, a identidade de género abrange:

“(a) A tomada de consciência individual da pertença do sujeito a uma das categorias de género;

(b) A sensação de compatibilidade com um dos grupos formados a partir da categorização anterior (...);

(c) O sentir-se pressionado/a a estar em conformidade com a ideologia de género;

(d) O desenvolvimento de atitudes para com os grupos de género” (p. 451).

pelos feminismos radicais, cuja análise tende a centrar-se na compreensão das múltiplas determinantes dos comportamentos dos homens e das mulheres na vida adulta – sejam vistas como menos interessantes ou com menor valor heurístico. Apenas por uma questão prática não serão aqui referenciadas.

Na psicologia, a perspetiva cognitivo-desenvolvimentista – onde merece especial destaque o pioneirismo do pensamento de Lawrence Kohlberg (1966) – reconhece à criança um papel ativo na construção da sua identidade de género e a impossibilidade de dissociar este processo do próprio desenvolvimento das capacidades intelectuais. Considerando o ciclo de vida, e salientando a importância da interação social entre as crianças de ambos os sexos destacada por Key Bussey e Albert Bandura (1999), pode afirmar-se que a primeira etapa do processo de desenvolvimento das diferentes dimensões do género consiste na formação da identidade de género. Ao observar o mundo das pessoas adultas, para as crianças são muito mais aparentes as diferenças exteriores (de vestuário, de

corde de cabelo, de tamanho e forma do corpo) do que as diferenças relativas aos órgãos genitais. É partindo da constatação destas distinções entre pessoas adultas que a criança se inclui num dos grupos (isto é, se classifica como do sexo masculino ou do sexo feminino) e começa, inevitavelmente, a fazer avaliações da realidade.

Para Kohlberg, as ideias da criança acerca dos papéis dos homens e das mulheres são determinantes para a exibição de comportamentos consonantes com os modelos dominantes de masculinidade e de feminilidade; e a motivação para a aprendizagem desses mesmos papéis resulta da sua necessidade individual de se identificarem com um dos grupos. Por esse motivo, acredita que durante o processo de formação da identidade de género a criança é capaz de compreender o género, em vez de, simplesmente, imitar o comportamento daqueles que são do mesmo sexo que o seu. Assim, a progressiva compreensão que a criança evidencia acerca do que é o género está intrinsecamente ligada ao seu desenvolvimento cognitivo¹⁴, isto é, ao seu nível

de compreensão geral do mundo em que vive e do seu papel no mesmo.

Neste enquadramento, por volta dos dois/três anos a criança está apta a designar correctamente o seu género. Todavia, a formação da identidade de género, que se estende, como se disse, aproximadamente dos 2 aos 7 anos de idade, é um processo que acompanha a transição para o período das operações concretas¹⁵ e durante o qual a criança é capaz de começar a compreender determinadas categorias sociais – como é o caso do género.

As ideias de Lawrence Kohlberg (1966) a respeito do papel da motivação no desenvolvimento do género reuniram grande consenso na comunidade científica. Na sua opinião, para que a criança se sinta motivada a valorizar os outros do mesmo sexo e inicie o processo de ensaio/imitação dos comportamentos, tem de estar assegurada a estabilidade do seu género; ou seja, tem de ter consciência de que ainda que algumas características externas ou o próprio comportamento, exibido em situações particulares, venham a sofrer modificações, o sexo

¹⁴ Ver os trabalhos de Jeanne Brooks-Gunn e Wendy Matthews (1979).

¹⁵ Em virtude da saliência do género na organização da vida individual, Diana Ruble e Carol Martin (1998) defendem que a ‘conservação da categoria sexual’ pode ser considerada uma das primeiras manifestações de pensamento operatório por parte da criança.

e a identidade de género do indivíduo são invariáveis.

Pelo facto de não ser capaz de alcançar, antes de determinada idade, a permanência do objeto (noção piagetiana segundo a qual existe constância nas características físicas dos objetos) não é de prever que com três anos apenas a criança consiga, por exemplo, desenvolver uma identidade de género permanente. Ilustremos esta afirmação com uma referência aos trabalhos de Jean Piaget (1932) sobre a compreensão da conservação: pode aplicar-se ao modo como as crianças compreendem o género a explicação para a incapacidade das crianças, até determinada idade, acreditarem que o número de objetos numa torre se mantém, ainda que a disposição física dos mesmos se altere. Enquanto não atingem aquilo a que Kohlberg (1966) chamou estabilidade de género, as crianças tendem a pensar que, tal como mudam de corte de cabelo ou de vestuário, as pessoas podem mudar de sexo, ou podem pertencer a um ou a outro grupo de género. Segundo este nível de pensamento infantil, como escreveu Margaret Matlin (1996), “uma mulher pode tornar-se homem se cortar o cabelo muito curto e um homem pode tornar-se mulher se decidir usar uma mala de mão” (p. 99).

À medida que vão compreendendo, dos 2 aos 7 anos aproximadamente, a imutabilidade do facto de serem do sexo masculino ou do feminino – isto é, à medida que vão consolidando a *estabilidade do género* – as crianças sentem-se motivadas a procurar informação sobre os comportamentos considerados adequados ao seu sexo, pela observação dos outros na

família, na escola, na comunicação social, que funcionam como modelos. Nesta sequência, a criança imita os modelos do mesmo sexo que o seu e exhibe, preferencialmente, comportamentos típicos de género, já que esses mesmos desempenhos são considerados os mais adequados (e os mais aprovados pelas outras pessoas) e estão em consonância com o seu auto-conceito, enquanto rapaz ou rapariga, e com a sua identidade de género em formação. Na linha do pensamento kolhbergiano, a vontade da criança de agir em conformidade com as normas adequadas ao seu sexo precede o próprio comportamento, em virtude da sua compreensão da realidade. Ela envereda pela adoção de comportamentos típicos de género, movida pela sua necessidade de *coerência interna* e de desenvolvimento de uma sólida auto-estima.

Todo o processo de categorização cognitiva que parece, então, ser indispensável, numa primeira fase, para a progressiva consolidação da identidade de género nos primeiros anos de vida da criança abre, no entanto, caminho à apropriação de normas comportamentais rígidas, ou de estereótipos, as quais poderão ter uma influência perversa na autenticidade da trajetória de desenvolvimento individual, subsequente, dos rapazes e das raparigas. Torna-se, por isso, fundamental o desenvolvimento de uma atuação pedagógica adequada e concertada – entre as várias fontes de influência, como seja a escola, a família, os *media* – que corrija as mensagens estereotipadas sobre o género que a criança vai aprendendo e solidificando nas suas redes cognitivas de informação.

1.1.4.

Estereótipos de género

Os estereótipos constituem conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular. Se bem que a tendência seja para encarar os estereótipos como expedientes negativos de perceção das outras pessoas, dada a facilidade com que, a partir deles, se averreda por juízos discriminatórios, pode ser-lhes atribuído, no entanto, um papel positivo no modo como o indivíduo lida com a multiplicidade de estímulos com que é confrontado no dia a dia. Daqui ser possível asseverar que os estereótipos assumem, para o ser humano, uma função adaptativa, na medida em que lhe permitem a organização da complexidade do comportamento em categorias operacionais, facilmente manejáveis. Não obstante, também é verdade que os estereótipos podem ser bastante prejudiciais, em virtude do risco de consubstanciarem uma leitura distorcida e redutora da realidade, porque facilmente legitimam categorizações irrefletidamente generalizáveis, na sua maioria mais negativas do que positivas.

De facto, com base nos estereótipos, todos os membros de um dado grupo social tendem a ser avaliados da mesma maneira, como se os indivíduos pertencessem a categorias internamente homogéneas. Deste ajuizamento resulta, como é óbvio, uma clara omissão da variabilidade que é possível observar no seio

de cada grupo específico. Daí que seja baixo o poder preditivo destas crenças generalizadas, correndo-se o risco de se efetuarem julgamentos inadequados sobre uma pessoa particular, a partir dos estereótipos que se sabe servirem para caracterizar o grupo a que ela pertence. Acresce o facto de se apresentarem, com frequência, de tal maneira consolidados nos esquemas mentais das pessoas, que a sua propensão a alterações é reduzida, mesmo na presença de informação contrária, como advertiu John Santrock (1998).

No caso particular do género, os estereótipos a ele associados têm a ver com as crenças amplamente partilhadas pela sociedade sobre o que significa ser homem ou ser mulher. Mais do que qualquer outro tipo de estereótipos, os de género apresentam, como nos disse Susan Basow (1992), um forte poder normativo, na medida em que assumem não apenas uma função descritiva das supostas características dos homens e das mulheres, mas também consubstanciam uma visão prescritiva, se bem que não uniforme, dos comportamentos (papéis de género) que ambos os sexos deverão exibir, porque veiculam, ainda que implicitamente, normas de conduta¹⁶. Se bem que os estereótipos de género possam apresentar alguma correspondência com as características e comportamentos que os homens e as mulheres exibem no dia a dia, a excessiva generalização que lhes é inerente e o seu

¹⁶ Para uma compreensão alargada sobre o poder dos estereótipos de género no comportamento dos homens e das mulheres, ver os trabalhos de Madeline Heilman (2001) e de Conceição Nogueira e Luísa Saavedra (2007).

carácter quase inquestionável mascaram, como afirmou Janet Spence (1999), “a considerável sobreposição da variabilidade comportamental relativa a cada um dos grupos” (p. 281).

A propósito das consequências dos supostos desvios aos modelos dominantes de feminilidade e de masculinidade, veja-se o que se passa, por exemplo, nos primeiros anos da infância e ainda na idade correspondente ao 1.º ciclo de escolaridade básica. Uma rapariga que é considerada maria-rapaz costuma ser melhor aceite pela família e pelas outras pessoas – e tende a ter um estatuto superior no seu grupo de pares – do que um rapaz que exhibe comportamentos ditos femininos. Aliás, para estes são ‘indizíveis’ as expressões populares para os caracterizar... porque, de facto, a feminilidade é socialmente desvalorizada.

Mas, se os estereótipos estabelecem aquilo que é

Referindo-se concretamente ao carácter excludente do termo masculinidade hegemónica – que pretende traduzir o modelo dominante do que é ser homem na nossa sociedade –, constantemente lembrada na música e nos ditados populares (ou ainda nas séries televisivas actuais para crianças e adolescentes), Miguel Vale de Almeida alerta para o facto de a maioria dos homens ficar de fora: “no caso dos homens, a divisão crucial é entre masculinidade hegemónica e várias masculinidades subordinadas (...). Daqui segue-se que as masculinidades são construídas não só pelas relações de poder mas também pela sua interrelação com a divisão do trabalho e com os padrões de ligação emocional. Por isso, na empiria, se verifica que a forma culturalmente exaltada de masculinidade só corresponde às características de um pequeno número de homens.”

Miguel Vale de Almeida, 1995: 150.

esperado de cada um dos sexos, eles encerram em si, também, uma avaliação daquilo que o homem e a mulher não deverão exibir, quer em termos físicos, quer a nível psicológico. De um modo geral, os indivíduos que se afastam das visões dominantes de masculinidade (o homem ‘choramingas’, por exemplo) e de feminilidade (a mulher ‘agressiva’, por exemplo) costumam ser alvo de julgamentos negativos por parte dos outros. Neste âmbito, é de realçar que tende a ser o homem quem sofre mais punições sociais, da família, dos pares, etc., caso se desvie das

normas comportamentais consideradas adequadas para o seu sexo. Em virtude desta maior coação social que é sentida pelas pessoas do sexo masculino, autoras como Susan Basow (1992) defendem não ser de estranhar a persistente preocupação de alguns *homens* em ‘dar provas’ da sua masculinidade.

Os estudos desenvolvidos sobre os estereótipos de género têm chamado a atenção para o seu carácter não unitário¹⁷ e para a constante adaptação dos mesmos às mudanças sociais¹⁸. No mesmo sentido,

¹⁷ Ver, a este propósito, a obra de Susan Golombok e Robyn Fivush (1994).

¹⁸ Ver o livro de António Neto e outros/as autores/as (1999), sobre estereótipos de género, que foi publicado no âmbito dos Cadernos Coeducação.

a investigação histórica tem evidenciado que os estereótipos têm variado ao longo do tempo e, em cada época, de uma região para outra¹⁹. Esta necessidade de adaptação conduziu ao aparecimento e refinamento (ou mesmo reformulação) de subtipos particulares de estereótipos de género, tanto relativos aos homens como às mulheres. No entanto, parece consensual a ideia de que a distinção entre os subtipos de estereótipos relativos à mulher é mais clara e reúne maior acordo entre os indivíduos do que os subtipos referentes ao homem. Apesar da relativa estabilidade com que se apresentam (e utilizam) nas sociedades contemporâneas as classificações diferenciadoras mais gerais, ligadas às categorias *homem* e *mulher*, pesquisas particulares²⁰ dedicadas ao exame dos possíveis subtipos destas, têm mostrado a importância de outros fatores no seu aparecimento, como a raça, a idade, a religião, o

nível sociocultural ou mesmo a orientação sexual.

Numa tentativa de mostrar que os estereótipos de género são complexos e que tendem a apresentar, por isso, mais subdivisões que outros estereótipos, Susan Basow (1986) afirmou que é possível identificar naqueles pelo menos quatro subtipos, não necessariamente correlacionados entre si:

▪ ***Estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade (por exemplo, independência versus docilidade);***

▪ ***Estereótipos relativos aos papéis desempenhados (por exemplo, “chefe de família” versus “cuidadora” dos filhos);***

▪ ***Estereótipos relativos às atividades profissionais prosseguidas (por***

exemplo, camionista versus rececionista);

▪ ***Estereótipos relativos às características físicas (por exemplo, ombros largos e corpo musculoso versus formas corporais arredondadas e harmoniosas).***

Na linha do pensamento de Kay Deaux e Laurie Lewis (1984), destes vários subtipos de estereótipos de género, aqueles que parecem exercer mais poder sobre o comportamento, na medida em que despoletam com maior intensidade a atuação das crenças associadas ao género, são os estereótipos relativos às características físicas²¹. E o problema das ideias erradas e discriminatórias, a este nível, coloca-se ainda com mais premência, se atendermos ao facto de ser a aparência física – o corpo – o aspeto mais difícil de mudar, de todos os que se relacionam com o género²².

¹⁹ Refiram-se, a título de exemplo, os trabalhos de Michelle Perrot (1998), Joan W. Scott (1994), Maria Victoria Lopez-Cordon Cortezo (2006), Annette F. Timm e Joshua A. Sanborn (2007).

²⁰ Entre estas investigações encontram-se as de Susan Basow (1992), de Kay Deaux e Melissa Kite (1993) e de Kay Deaux (1995).

²¹ Numa pesquisa conduzida por Kay Deaux e Laurie Lewis (1984) com crianças e adolescentes verificou-se que as pessoas descritas como tendo uma voz mais grossa e ombros mais largos eram percebidas como possuindo mais características masculinas e como mais capazes de desempenhar papéis típicos dos homens, do que as pessoas que se sabia possuírem uma voz mais aguda ou uma constituição física mais franzina. Diversas investigações subsequentes (ver a revisão de Kay Deaux e Marianne LaFrance, publicada em 1998, onde é possível tomar conhecimento destas pesquisas) vieram oferecer suporte empírico a esta convicção de que na avaliação dos indivíduos as características físicas parecem assumir um predomínio sobre todas as outras informações relativas ao género. Foi observado, por exemplo, que, sobretudo entre os homens, a altura destes estava positivamente correlacionada com as avaliações de outros sujeitos acerca do seu estatuto profissional ou mesmo da sua adequação pessoal, enquanto membros do sexo masculino.

²² Ver a este propósito o capítulo “Corpo, género, movimento e educação” deste Guião.

Para além dos estereótipos relacionados com a aparência corporal, outros relativos às características de personalidade, aos papéis desempenhados e às ocupações profissionais preferidas por cada um dos sexos tendem, igualmente, a persistir nas imagens que são traçadas do homem e da mulher. Ainda que tenha vindo a sofrer variações em função dos contextos socioculturais, a dicotomia atrás referida – “expressividade feminina” *versus* “instrumentalidade masculina” – parece continuar a ser usada para manter uma certa ordem social e para distinguir os seres que nasceram do sexo feminino daqueles que nasceram do sexo masculino.

Uma síntese muito geral das principais conclusões dos estudos efetuados, sobretudo ao longo das últimas décadas do séc. XX, quer em Portugal²³, quer a nível transnacional²⁴, põe em destaque a grande coincidência de resultados quanto à forma como costumam ser descritos o homem e a mulher, por pessoas de diferentes idades em momentos distintos. De um modo geral, os homens tendem a ser vistos como sendo mais fortes, ativos, competitivos e agressivos do que as mulheres, tendo ainda maiores necessidades de realização, de dominação e de autonomia do que elas. As mulheres, por seu turno, surgem caracterizadas como necessitando, sobretudo, de estabelecer ligações afetivas com as outras pessoas, como sendo mais carinhosas e aptas a prestar cuidados, como possuindo uma auto-estima mais baixa e como sendo mais propensas a prestar auxílio em situações difíceis.

No estudo realizado em Portugal por Lígia Amâncio (1994), foi verificado ainda que os estereótipos masculinos mostraram englobar um maior número de características do que os femininos e evidenciaram mais aspetos

“ Se a única informação disponível acerca de um indivíduo do sexo masculino é a de que ele tem uma constituição física algo delicada e franzina, a tendência das pessoas será para predizer que esse sujeito possui, com alguma probabilidade, traços estereotipadamente femininos, que desempenha uma profissão mais comum nas mulheres e que, talvez, seja homossexual.”

Susan Basow, 1986: 6.

“ Os papéis sociais de género apresentam, no plano normativo, a mesma assimetria veiculada pelos estereótipos de masculinidade e de feminilidade, a nível dos conteúdos. Enquanto os traços definidos como masculinos se traduzem em competências, associando-se directamente à esfera do trabalho e do domínio sobre os outros e sobre as situações, os conteúdos que caracterizam o feminino correspondem a sentimentos e restringem-se à esfera do relacionamento social e afectivo. Isto conduz a uma distinção na definição das áreas de intervenção dos dois sexos: o masculino, definindo-se a partir da multiplicidade de competências e de funções, integra, como próprias, esferas de intervenção diversificadas que abrangem a multiplicidade e complexidade social do espaço público, enquanto o feminino, centrado em funções específicas, é configurado no âmbito restrito do privado e do familiar.”

Teresa Alvarez Nunes, 2007: 43-44.

positivos do que estes. Além disso, os traços avaliados como positivos nas mulheres envolviam, sobretudo, o seu relacionamento com os outros, como o ser *afetuosa*, *meiga*, ou *sensível*, características estas que

²³ Consultar, por exemplo, o livro de Lígia Amâncio (1994) ou o artigo de Félix Neto (1990).

²⁴ Merecem especial destaque, neste âmbito, o trabalho, pioneiro na Europa, de Anne-Marie Rocheblave-Spenlé (1964) e a investigação transnacional de John Williams e Deborah Best (1990).

habitualmente integram a visão estereotipada de feminilidade. Nos homens eram mais valorizados aspetos como o ser *audacioso, independente* ou *empreendedor*, os quais caracterizam a visão estereotipada de masculinidade. Tanto num caso como no outro, o conceito de sexismo volta a ser importante para compreender as respostas dos/as participantes, pois segundo Peter Glick e Susan Fiske (1996) o que está em

causa é uma maior hostilidade para com as pessoas do sexo feminino.

A variação do conhecimento dos estereótipos com a idade tem posto em evidência uma correlação positiva entre ambas as variáveis, sobretudo ao longo das duas primeiras décadas de vida²⁵, em virtude da complexidade cognitiva crescente das crianças e dos adolescentes. É de referir que a força desta associação tende a ser equivalente nos

rapazes e nas raparigas, ainda que as crianças entre os 8 e os 11 anos de idade mostrem, em geral, conhecer um maior número de estereótipos relativos à mulher do que relativos ao homem, como mostrou a pesquisa de Félix Neto (1997). Mas, torna-se aqui imperioso fazer a distinção entre o conhecimento dos estereótipos e a flexibilidade cognitiva com que são aplicadas tais crenças, quer nas descrições que os rapazes e as raparigas fazem de si próprios/as, quer na maneira como avaliam as outras pessoas. A este propósito, as pesquisas têm mostrado que o simples conhecimento dos estereótipos não motiva necessariamente as crianças a exibirem comportamentos consonantes com eles, como concluíram Key Bussey e Albert Bandura (1999).

Na sequência dos trabalhos de Lawrence Kohlberg (1966) citados no ponto anterior, foi mesmo esboçada uma relação curvilínea entre a rigidez com que são aplicados os estereótipos e a idade das crianças estudadas. Tal conclusão veio a ser fortalecida mais tarde com os resultados de uma meta-análise²⁶ sobre

Embora certas ideias tradicionais, a propósito dos atributos e dos papéis mais convenientes para as pessoas do sexo feminino tenham vindo a sofrer uma relativa modificação com o passar do tempo, outras crenças têm surgido no seu lugar, facto que autoriza a falar em velhas e em novas formas de sexismo. “ De acordo com Janet Swim e colaboradores (1995), tais formas de sexismo podem distinguir-se, a nível conceptual, da seguinte maneira:

» O sexismo antigo caracteriza-se pela defesa dos papéis de gênero tradicionais, pelo tratamento diferencial do homem e da mulher e pela adopção dos estereótipos que traduzem a crença na menor competência da mulher, em relação ao homem.

» O sexismo moderno envolve a rejeição dos estereótipos tradicionais, que desvalorizam a mulher, e a crença de que a discriminação com base no sexo já não constitui um problema. Além disso, os indivíduos que manifestam atitudes deste tipo tendem a considerar que os meios de comunicação social, e os próprios governos, costumam dedicar mais atenção à mulher do que aquela que lhe é devida, e inclinam-se a sentir uma certa aversão pelas mulheres que exercem algum tipo de activismo político, em defesa dos seus direitos.”

Cristina Vieira, 2003: 167.

²⁵ Vejam-se, a este respeito, por exemplo, as investigações levadas a cabo por Félix Neto (1990; 1997) e por Deborah Best e John Williams (1990) e a revisão teórica de estudos efetuada por Diane Ruble e Carol Martin (1998).

²⁶ Como pode ler-se em Cristina Vieira (2004), uma meta-análise consiste num procedimento quantitativo de revisão de investigações originais que se dedicaram ao estudo da mesma hipótese, no âmbito do qual se recorre a indicadores estatísticos, como a magnitude do efeito (neste caso, o tamanho das diferenças entre os sexos), para a apresentação das conclusões.

o tema que foi levada a efeito por Margaret Signorella e colaboradoras (1993). As crianças muito pequenas são relativamente flexíveis na utilização dos estereótipos, pois entendem o género como uma categoria muito abrangente, onde podem ser incluídas diversas atividades e papéis correlacionados entre si, como defendeu Aletha Huston (1983). Mas, a partir dos 3 e até cerca dos 7 ou 8 anos de idade, com a progressiva aquisição da estabilidade do género, dá-se um incremento das perceções estereotipadas acerca das características dos homens e das mulheres. Nesta faixa etária, as crianças não só conhecem quais são os estereótipos culturalmente

aplicados aos homens e às mulheres, como também acreditam na veracidade de tais ideias²⁷. Todavia, por esta altura, já são capazes de perceber que as atividades e os comportamentos prescritos pelos estereótipos de género não são cruciais para que um indivíduo possa ser considerado do sexo masculino ou feminino. Isto é, uma mulher pode desempenhar uma profissão mais comum nos homens, pode não saber cozinhar ou pode ainda gostar de desporto automóvel e não é por isso que se sentirá menos mulher.

Para Eleanor Maccoby (1998), embora seja possível que a criança continue a aprender alguns estereótipos ou tenda

a refinar certos aspectos daqueles que já conhece, o ponto máximo do processo de estereotipia tende a ser atingido, em ambos os sexos, por volta dos 7 anos de idade. Parece, pois, que até à entrada para a escola, a rigidez da adoção dos estereótipos tende a aumentar, sendo o período dos 5 aos 8 anos de idade considerado o 'mais sexista' do ciclo de vida. Esta tendência sofre, no entanto, um decréscimo nos anos subsequentes. De facto, na fase intermédia da infância – sensivelmente dos 8 aos 11 anos – que corresponde ao estágio das operações concretas, as crianças mostram-se cada vez mais propensas a encarar de forma flexível a diversidade de papéis, de atividades e de características da personalidade que cada um dos sexos é suscetível de exibir em diferentes situações.

O problema da flexibilidade com que é utilizado o conhecimento estereotipado relacionado com o género, durante a adolescência, tem levado os/as investigadores/as a encontrar resultados nem sempre coincidentes. Por um lado, certas investigações²⁸ já evidenciaram que, em virtude das pressões sociais para a assumpção progressiva de

Segundo algumas investigações descritas por Diane Ruble e Carol Martin (1998), entre os 3 e os 6 anos as crianças tendem a efetuar descrições mais estereotipadas de si e dos outros, do que os adultos. Elas acreditam, no entanto, que os estereótipos se aplicam mais aos rapazes e raparigas da sua idade do que às pessoas mais crescidas. Embora as raparigas e os rapazes aprendam primeiro os estereótipos associados aos indivíduos do mesmo sexo que o seu, por volta dos 8 ou 9 anos, a maioria delas já consegue compreender quais as expectativas da cultura em que vivem, a respeito dos papéis e responsabilidades atribuídas ao homem e à mulher, como concluiu Eleanor Maccoby (1998).

²⁷ Veja-se a obra de Susan Golombok e Robyn Fivush (1994) para uma compreensão mais alargada do modo como as crianças aprendem e utilizam os estereótipos de género.

²⁸ Consultar Diane Ruble e Carol Martin (1998).

responsabilidades enquanto membros de um ou de outro sexo, os/as adolescentes mais velhos/as parecem mostrar-se mais sensíveis às crenças estereotipadas sobre os homens e as mulheres, ocorrendo, por isso, durante a fase final da adolescência, uma relativa perda de flexibilidade cognitiva a esse nível. Outros estudos têm, no entanto, concluído pela continuação da menor rigidez na utilização dos estereótipos, mesmo durante os anos equivalentes ao ensino secundário. Os autores de um trabalho que utilizou formas diferentes de medir a flexibilidade com que crianças e adolescentes, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos, se descreviam e avaliavam as outras pessoas, em função dos modelos dominantes de masculinidade e de feminilidade, chegaram à conclusão de que, em ambos os casos, era evidenciada uma relação positiva com a idade²⁹. Assim, desde os anos intermédios da infância até ao final do ensino secundário parecia ocorrer uma aceitação crescente da possibilidade de os próprios indivíduos, ou as outras pessoas, poderem vir a desempenhar atividades não típicas do seu sexo.

A flexibilidade com que são utilizados os estereótipos parece, no entanto, variar com o sexo. Diversos estudos, descritos por Aletha Huston (1983), que envolveram amostras de crianças, concluem todos que quando foram encontradas diferenças entre os sexos, os rapazes revelaram possuir visões mais estereotipadas das características individuais

em função do género do que as raparigas. Também Margaret Signorella e colaboradores/as (1993), verificaram, na meta-análise a que já fizemos menção, que as crianças, à medida que se tornam mais conscientes dos estereótipos de género, acreditam cada vez menos (especialmente as raparigas) que esses estereótipos deveriam existir. Na extensa revisão narrativa que efetuaram de estudos publicados nos anos posteriores ao trabalho de Aletha Huston (1983), as investigadoras Diane Ruble e Carol Martin (1998) corroboraram novamente a maior tendência dos rapazes para se revelarem menos flexíveis do que as raparigas na aceitação e utilização dos estereótipos.

A tendência das pessoas para enveredarem pelo uso dos estereótipos no seu funcionamento pessoal e social parece traduzir o recurso a uma certa visão ingénua de organização do mundo, assente sobretudo num conjunto de teorias implícitas do comportamento, relacionado não só com a categoria sexual de pertença, mas também com a raça, a classe social e a etnia, para falar apenas em alguns dos fatores que costumam abrir caminho a raciocínios simplistas desta natureza. O problema reside no facto destas lentes (turvas) conduzirem a uma visão limitada do mundo e acarretarem consequências negativas para a pessoa (seja ela do sexo masculino ou feminino), tanto a nível individual como coletivo, na vivência de uma cidadania plena e na edificação de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural, onde coexiste singularidade e diversidade.

²⁹ Consultar, a este respeito, o trabalho de Phyllis Katz e Keith Ksiansnak (1994).

1.1.5.

De que falamos quando falamos em cidadania?

O termo ‘cidadania’ no âmbito da sua aplicação ao ensino e à educação começou a ser expressão corrente nos últimos anos. No entanto, surgiu sem uma clara apresentação dos seus múltiplos significados. Por isso, é importante questionarmo-nos sobre o que é realmente a cidadania. Na realidade, este conceito é problemático, ambíguo, e a história tem mostrado que ao longo dos tempos lhe estão associadas diferentes conceções, que vão sendo retomadas, reformuladas ou mesmo criticadas enquanto outras novas vão surgindo. A cidadania é um estado no qual (ou com o qual) a pessoa (ou ‘o/a cidadão/ã’) tem os direitos e/ou obrigações associados à pertença a uma comunidade alargada, especialmente a um Estado.

Uma referência chave na literatura sobre cidadania é Thomas Marshall (1893-1981), um professor de sociologia na Universidade de Londres, considerado um clássico no estudo do tema. Numa série de conferências realizadas na Universidade de Cambridge nos anos 50 do século XX, conceitualizou a cidadania como um tipo específico de estatuto legal de *identidade oficial*; juntamente, desenvolveu a noção de membro pleno de uma comunidade soberana que se auto-governa. Nos seus termos, a cidadania é um estatuto conferido àqueles e àqueles que são membros plenos de uma determinada comunidade. Tal como um estatuto legal, a cidadania confere o direito a ter direitos. A sua teoria de cidadania assenta num

conjunto de três tipos de direitos – os direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. Aqueles e aquelas que possuem o estatuto de cidadãos ou cidadãs são – no que respeita aos direitos e responsabilidades a esse estatuto associados – iguais. É aspiração dos cidadãos e cidadãs implementar a plena igualdade, lutando pela progressiva concessão de direitos que aumente o número de pessoas a quem é conferido o estatuto de cidadania.

A preocupação de Thomas Marshall (1964) relativamente à cidadania implicava procurar formas de (re)conciliar a democracia política formal com a continuidade da divisão da sociedade capitalista em classes sociais. A resposta que avançou para esta reconciliação residia na hipótese de existência e promoção do chamado *Welfare State* – Estado de Bem-Estar Social ou Estado-Providência. Marshall argumentava que o Estado-Providência poderia limitar os impactos negativos das diferenças de classe nas oportunidades de vida de todas as pessoas, ao mesmo tempo que permitia um comprometimento delas próprias com o sistema.

Apesar de Thomas Marshall conceber a possibilidade de expansão dos direitos de cidadania através do conflito no seio da sociedade civil, o desenvolvimento histórico não deve ser entendido como um processo linear e evolutivo, segundo o qual se dá uma acumulação de direitos que passam a ser aceites como garantidos. Pelo contrário, os

direitos alcançados devem ser defendidos e exercidos continuamente, o que implica a importância não só da obtenção do poder, como também o seu contínuo exercício.

O trabalho deste autor tem gerado muito debate³⁰. Para Ruth Lister (1997), uma das principais razões para o carácter controverso desta teoria de cidadania reside na forma como pode funcionar, simultaneamente, como mecanismo inclusivo e excludente. Esta classificação pode ser muito proveitosa para se mostrar, por exemplo, como se caracteriza a história das mulheres como *não-cidadãos*. As mulheres casadas inglesas no fim do século XIX não teriam atingido ainda o primeiro estágio preconizado por Thomas Marshall – podendo considerar-se pessoas a viver num sistema feudal. O mesmo se pode dizer das portuguesas, para quem só muito mais tarde (muitas conquistas são posteriores ao 25 de Abril de 1974) o estatuto de igualdade foi formalmente estabelecido na lei, e consubstanciado na Constituição Portuguesa de 1976. Assim, as críticas fundamentais a este modelo

Thomas Marshall desenvolveu um esquema classificatório e histórico. Identificou na cidadania três elementos (estádios) conceptuais e historicamente distintos, construídos de forma encadeada e que fazem parte de um desenvolvimento também ele sequencial. De acordo com o autor, o primeiro estágio na cidadania é a cidadania civil: os direitos inerentes são os direitos fundamentais à liberdade individual – liberdade da pessoa, liberdade de expressão, pensamento e fé, o direito à propriedade e o direito à justiça. Já que os indivíduos que possuem estes direitos civis básicos existem perante a lei, trata-se de uma espécie de personalidade legal. Um segundo estágio é a cidadania política: os indivíduos têm direito a participar no exercício do poder político como membros de um corpo investido de poder político. Este estágio representa o reconhecimento básico e formal, dado pelas instituições legais e políticas, do indivíduo como um membro igual entre iguais na sua comunidade, como alguém que tem o direito (e as obrigações relacionadas) de tomar decisões (por exemplo, votar) sobre a comunidade. Finalmente, fala do terceiro estágio no desenvolvimento da cidadania liberal, que terá ocorrido durante o século XX: a cidadania social. A cidadania social envolve o acesso individual independente aos bens sociais básicos providenciados pela comunidade como um todo a todos os seus membros. Assim, o acesso disponibilizado aos benefícios de bem-estar social – cuidados médicos e a toda a gama de programas de bem-estar, desde a educação à habitação – é o elemento que Thomas Marshall identifica como cidadania social. Estas formas sociais de cidadania foram institucionalizadas na forma do Estado-Providência. A batalha pelos direitos sociais fundamentais é ainda hoje uma realidade, continuando a ser ainda uma aspiração e não, conforme o referido autor preconizava, o fim da história do conceito de cidadania.

³⁰ As feministas criticam fortemente esta teoria já que nesta evolução histórica dos direitos de cidadania não reveem os direitos das mulheres. O facto de a teoria assumir que desde a sua implementação estes direitos foram universais – i.e., abrangeram todas as pessoas – ainda aumenta mais o argumento crítico. Como é possível pensar em todas as pessoas se metade da população (as mulheres) estava excluída da cidadania política?

proveem da sua lógica evolucionista que não inclui nem explica a história da maioria de indivíduos – as mulheres – ao assumir que no início do século XIX a cidadania, na forma de direitos civis, se tornou universal, Thomas Marshall atira para as margens da universalidade a história da cidadania das mulheres. Como sublinha Helena Araújo (1998), as mulheres foram excluídas da esfera pública, relativa ao Estado e à economia, mas foram incluídas como subordinadas, confinando-se a sua ação à esfera doméstica, com ênfase para o exercício do dever da maternidade. Veremos adiante como no campo dos estudos de género os debates se têm centrado essencialmente à volta do mecanismo excludente da cidadania e da questão entre a igualdade e a diferença.

Depois da Segunda Guerra Mundial, o liberalismo social tem sido a teoria

dominante sobre a cidadania nas democracias liberais ocidentais. Esta teoria assume um estatuto de igualdade e de cidadania plena para todos os adultos nascidos dentro do território de um Estado pré-existente. Parte do princípio que – de um ponto de vista meramente teórico e no que diz respeito à vida pública – todos os membros das sociedades (ocidentais) têm um estatuto igual e possuem iguais direitos. Nos termos da tradição liberal, a cidadania é definida primeiramente como um conjunto de direitos individuais, com funções diferentes, sendo que uma das suas funções mais frequentemente valorizada diz respeito à autonomia individual. Ou seja: de acordo com esta teoria, os direitos são encarados sobretudo na sua vertente de possibilitadores e auxiliares do espaço para o desenvolvimento individual. O desenvolvimento pessoal, por sua vez, permite

a promoção dos interesses e potencial individuais; permite a existência e promoção da liberdade, isto é, da existência de seres auto-suficientes e libertos da interferência de outros indivíduos ou da comunidade. Desta perspetiva de direitos naturais e individuais, nasce a ideologia do individualismo, essencialmente abstrato, mas fundamentalmente em oposição à comunidade, que é assumida como potencial ameaça para essas mesmas liberdades individuais.

Este individualismo abstrato desenvolvido pela lógica liberal depois do século XVIII, e continuamente exacerbado até aos dias de hoje, pode provavelmente explicar as ambivalências da teoria da cidadania liberal face às noções de responsabilidades sociais e de direitos sociais. Assim, a ênfase liberal na autonomia individual implica uma desconfiança básica relativa à noção e ideia de comunidade. O receio que a comunidade possa implicar constrangimentos aos interesses e desenvolvimentos pessoais tem dado origem a um afastamento progressivo de uma lógica coletivista de interesses comuns e partilhados.

Na prática, esta teoria não evita nem a persistência da desigualdade, nem o aumento da exclusão social, nem a crescente complexificação e

“ (...) a exigência mais premente dos povos europeus são os direitos cívicos e sociais que dão forma a uma verdadeira cidadania democrática. (...) O objectivo de introduzir os direitos sociais nos Tratados da União Europeia visa elevar o social, fazendo com que este deixe de ser uma mera correcção ou simples ajustamento das contingências da economia para ascender ao nível que deve ocupar: o de uma categoria de pensamento, de política e de acção vinculada à vida e ao direito que todos têm a levar uma vida digna de ser vivida.”

Maria de Lourdes Pintasilgo, 1992:18.

dificuldade de resolução dos problemas que as sociedades enfrentam. No presente, colocam-se seriamente em causa as perspetivas liberais sobre igualdade, liberdade, direitos ou representação política. A sociedade está cada vez mais complexa e perspetivas limitadas (como as de tipo nacionalista) de cidadania estão a mostrar-se completamente desajustadas e só poderão produzir fenómenos profundos de exclusão. Os processos migratórios implicaram uma complexa heterogeneidade que tem implicações para as noções de identidade baseadas na nacionalidade ou na etnicidade. Por isso, se se pretender viver, compreender e promover sociedades onde a ordem e a justiça social possam coexistir num mundo plural e misto, como o são os Estados modernos, é essencial que se faça uso de aspirações igualitárias de cidadania distanciando-a do conceito de nação e aceitando-se a multiplicidade de 'pertencas' das pessoas, como defendeu Karen O'Shea (2003).

Concluindo, atualmente é possível conceber o exercício dos direitos e deveres de cidadania de pessoas que residem num determinado espaço geográfico (como a Comunidade Europeia) mais do que em qualquer Estado ou nação particular. Cada vez mais os indivíduos podem exercer

as suas obrigações e direitos de cidadania em espaços múltiplos que incluem quer espaços próximos como a vizinhança, as associações de sociedade civil, quer espaços locais e espaços regionais, nacionais e supranacionais. Isto possivelmente pode vir a representar não apenas fronteiras políticas mais fluidas, como também a emergência de uma "cidadania múltipla", nas palavras de Derek Heater (1990).

Temos de pensar num conceito de cidadania que implique direitos, mas também deveres, ações, qualidades, méritos e opiniões que são consequência da relação quer entre o Estado e os indivíduos, quer destes entre si. Isso implica uma conceção mais ampla de cidadania. Assim, para o desenvolvimento de um sentido de cidadania inclusivo, é necessário que cada cidadão ou cidadã desenvolva sentimentos de simpatia, empatia e solidariedade face aos outros e a outras culturas em particular. Para isso, é necessário uma política voltada para a flexibilidade e a heterogeneidade, isto é, para a diversidade cultural, procurando desenvolver políticas de interculturalidade, onde há respeito e aceitação de todos, havendo igualmente direitos e deveres. Por isso se pode dizer que não existe uma única teoria unificadora de cidadania, mas pelo contrário várias tipologias e classificações.

1.1.6.

Que relações entre género e cidadania?

Sob a influência do pensamento pós-moderno, o estudo do género e da cidadania tem-se desenvolvido através de uma série de fases diferentes, centrando-se grande parte da dinâmica do debate na controvérsia igualdade/diferença. Inicialmente, as críticas baseavam-se no carácter excludente da evolução de direitos (conforme preconizada por Thomas Marshall, por exemplo), criticando-se a pretensa universalidade de direitos e referindo-se a existência de desigualdades (ainda no presente) entre homens e mulheres no que diz respeito a direitos de cidadania. Esta constatação da exclusão das mulheres da cidadania tem sido abordada por duas vias distintas: uma que reclama a inclusão nos mesmos termos em que os homens estão incluídos e outra que reclama que a cidadania deve ter em conta os *interesses particulares* das mulheres. No primeiro caso, as teóricas da *igualdade* reclamam uma cidadania *neutra em termos de género*, na qual as mulheres estejam incluídas e possam participar com os homens como cidadãs iguais, especialmente na esfera pública. No segundo caso, para as teóricas da *diferença*, o objetivo é uma cidadania diferenciada, onde as responsabilidades e as competências da esfera privada – esfera habitualmente associada às mulheres – sejam reconhecidas, valorizadas e recompensadas. Falam por exemplo da valorização do espaço privado e das competências associadas ao cuidado.

Falar de pluralismo e diversidade mesmo entre o grupo de mulheres e ao mesmo tempo assumir a desigualdade persistente, leva-nos de

imediatamente à questão fundamental do feminismo contemporâneo, central nos debates sobre cidadania: o debate entre a *igualdade* e a *diferença*.

No cerne deste impasse prevalecem duas questões: (1) será que a diversidade implica uma cidadania diferenciada, já não universal? (2) a reivindicação de *políticas de diferença* é *emancipatória* (i. e., libertadora)?

Na sua forma liberal, o conceito de cidadania apela à incorporação do ideal do universalismo. Neste âmbito, é suposto que todos os indivíduos que podem legitimamente assumir-se como sendo cidadãos de um Estado partilhem uma igualdade de direitos e responsabilidades de cidadania. No entanto, este universalismo gera graves situações de exclusão, pois há pessoas que, pelo facto de partilharem determinadas características, são continuamente vítimas de exclusão. É o caso, por exemplo, da desigualdade associada ao sexo, à *raça*, a emigrantes, a pessoas de classes sociais economicamente desfavorecidas ou de orientações sexuais minoritárias. É importante assegurar que pessoas e grupos não sejam excluídos dos benefícios da cidadania devido a qualquer aspeto (global, particular ou singular) da sua identidade. Por isso, há quem reclame para as mulheres uma *política de identidade* e uma *cidadania diferenciada*, isto é, de reivindicação de direitos especiais e construída sobre direitos grupais.

Para as perspetivas que advogam a cidadania diferenciada só será possível alcançar a

igualdade através de mecanismos que reconheçam as vozes distintas e as perspetivas dos grupos oprimidos. Assim, a promoção de uma cidadania sem carácter de exclusão implica que se reconheça a identidade particular dos grupos sociais e, conseqüentemente, a necessidade de construção de uma política da diferença. Uma política da diferença caracterizar-se-ia: 1) pela incorporação das identidades grupais envolvidas, 2) pela representação grupal nas instituições, 3) pela produção de políticas que indicassem de que forma foram tomadas em consideração as perspetivas dos grupos e, finalmente, 4) pelo poder de veto do grupo em relação a políticas que especialmente lhe dissessem respeito – por exemplo, o veto das mulheres para as políticas relacionadas com os direitos reprodutivos.

Preenchidas estas condições, a cidadania diferenciada quebraria com o carácter universal da cidadania liberal possibilitando a aspiração a uma política mais justa, para as sociedades cada vez mais pluralistas. Apesar do interesse desta perspetiva – sendo uma tentativa válida de ultrapassar os problemas da modernidade e da cidadania liberal – ela acarreta também algumas questões que interessa discutir.

A reivindicação de uma *política da diferença* e de *cidadania diferenciada* cria sérios problemas, porque a sua adoção poderia levar a situações que colocam em causa o potencial emancipador do próprio conceito de cidadania. O facto da teoria se basear no essencialismo (perspetiva segundo a qual algumas características são imutáveis e necessárias) atribuído a um ou mais grupos, implica negar ou pelo menos

“ (...) o voto das mulheres é obtido de modo mais precoce nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha e em muitos outros países, por razões ligadas aos fundamentos filosóficos e políticos do direito de sufrágio. Na abordagem utilitarista da democracia dominante nos países anglo-saxónicos, as mulheres conquistam direitos políticos em razão da sua especificidade. Considera-se que introduzem na esfera política preocupações e uma competência próprias. É, portanto, enquanto membros de um grupo, representando interesses particulares, que as mulheres têm acesso ao voto. O voto das mulheres inscreve-se assim numa perspectiva da representação das especificidades: é enquanto mulheres, e não enquanto indivíduos, que são chamadas às urnas. Em França, o direito de sufrágio tem outras raízes, sendo derivado do princípio da igualdade política entre indivíduos. O universalismo à francesa constitui neste caso um obstáculo ao sufrágio feminino: a mulher é privada do direito de voto em razão da sua particularidade, porque não é um verdadeiro indivíduo abstracto, porque continua a ser demasiado marcada pelas determinações do seu sexo. Ao mesmo tempo que podem ser muito próximas, as representações do papel da mulher na família e na sociedade induzem assim efeitos rigorosamente inversos em França e na maior parte dos outros países. Em França, os preconceitos funcionam negativamente: impedem a mulher de ser percebida enquanto indivíduo social, remetendo-a permanentemente para o seu papel doméstico que a isola e a encerra numa relação com os homens que é de tipo natural. Nos países onde reina uma abordagem utilitarista da democracia, os preconceitos sobre a natureza feminina contribuem, pelo contrário, para instaurar as mulheres como grupo social bem distinto podendo aspirar a integrar-se na esfera política precisamente em razão da sua função social própria.

Há assim dois modelos de acesso à cidadania política para as mulheres. Por um lado, o modelo francês que se inscreve numa economia geral do processo de individualização e no qual a obtenção do sufrágio se liga ao reconhecimento do estatuto de indivíduo autónomo. Por outro lado, o modelo anglo-saxónico que inscreve o voto das mulheres numa perspectiva sociológica global de representação dos interesses.”

Pierre Rosanvallon, 1995: 73-77.

subvalorizar fortemente a natureza construída das suas características diferenciadoras e, por isso, impedir as possibilidades de emancipação desse grupo. Por exemplo: reivindicar uma cidadania diferenciada para as mulheres, entendidas como um grupo que partilha de forma imutável características próprias – que devem ser valorizadas – não acabará por aumentar os problemas da desigualdade? Reificar as diferenças justificando-as através de mecanismos essencializadores pode ter como efeito perverso manter a lógica grupal e a assimetria simbólica a ela associada. Resumindo, o essencialismo e mesmo a legitimação da existência dos próprios grupos surgem como fortes problemas para a adoção desta visão alternativa de cidadania.

As políticas da diferença, assim como o debate entre a igualdade e a diferença, são assuntos altamente desafiadores que estão na ordem do dia de todos quantos se preocupam com as questões de género, da cidadania e, essencialmente, de desigualdade social.

O feminismo contemporâneo demonstra uma tensão contínua, quer a nível do pensamento e da teoria, quer a nível da ação, relativamente à ideia de, por um lado, ter de construir a identidade *mulher/es* dando-lhe um significado político sólido e, por outro, sentir a necessidade de desconstruir a categoria *mulher*: no que respeita ao exercício pleno da cidadania, as mulheres querem ser iguais aos homens, ou assumir a biologia (ou a socialização) como estabelecendo uma *diferença essencial*?

Mas esta oposição entre igualdade e diferença também pode ser vista como um produto do individualismo abstrato; não parece haver razão para supor que a igualdade e a diferença estão inerentemente em oposição. A escolha entre a igualdade e a diferença pode ser um falso problema. A igualdade e a diferença constituem outra falsa dicotomia que devemos procurar dissolver. A maneira de isso começar a ser conseguido é através da adoção de uma teoria de cidadania não atomista, mas relacional.

Pretender a emancipação e uma cidadania

inclusiva das diversas identidades deve implicar a manutenção pela busca de igualdade de direitos e oportunidades como um objetivo essencial, sendo a metodologia a procura de áreas de compromisso, de criação de interesses comuns e de sistemas de governação capazes de acomodar as diferenças de forma pacífica.

Esta aspiração política face à igualdade não necessita negar a diferença, já que uma ambição de igualdade pressupõe as diferenças iniciais. A igualdade de direitos e oportunidades inclui precisamente respeitar os direitos de todos os seres humanos, independentemente das suas características, crenças ou identidades.

“ A promoção da igualdade de oportunidades e de resultados faz-se essencialmente através de programas de acção positiva. Repousa sobre medidas flexíveis e selectivas segundo objectivos e prioridades previamente determinados e escolhidos.

Verifica-se igualmente uma modificação das técnicas de implementação utilizadas pelas autoridades e pelos mecanismos institucionais encarregados de promover a igualdade. Procura-se mais frequentemente persuadir, influenciar a opinião e propor fórmulas voluntárias de realização dos objectivos fixados e recorre-se menos a meios coercivos. (...) É ilusório pensar que a lei só por si possa ultrapassar a discriminação. Quando a discriminação legal desaparece formalmente, a discriminação social permanece e instala-se sob novas formas, às vezes muito mais subtis. Daí a necessidade de a lei conter princípios de acção positiva.

A acção positiva necessita de uma conjugação de actores, forças, constrangimentos e incentivos. Deve conseguir atingir todos quantos possam tornar-se culpados de discriminação; associa métodos decorrentes da auto-assistência colectiva e da intervenção do Estado. A acção positiva necessita igualmente da criação de mecanismos institucionais de um novo tipo, que não sejam apenas estruturas de protecção, mas que estejam incumbidos de resolver os problemas da discriminação.”

Eliane Vogel-Polsky, 1991: 11.

1.1.7.

De que falamos quando falamos em cidadania e educação?

Na atualidade fala-se cada vez mais de uma cidadania ativa, emancipadora e múltipla. Esta conceção de cidadania implica um conjunto de práticas a ser implementadas nos diferentes espaços sociais de educação e formação, as quais poderão envolver pessoas de todas as idades, no sentido de as dotar de competências de participação nos vários domínios de vida.

De acordo com Karen O’Shea (2003) estas práticas de educação para a cidadania:

- Têm como objetivo fundamental a promoção de uma cultura de democracia e direitos humanos.*
- Procuram fortalecer a coesão social, a compreensão mútua e a solidariedade.*
- Põem em relevo a experiência individual e a busca de boas práticas, para o desenvolvimento de comunidades empenhadas no estabelecimento de relações humanas autênticas.*
- Ocupam-se da pessoa e das suas relações com os outros, da construção de identidades pessoais e coletivas e das condições de vida em conjunto.*

– Dirigem-se a todas as pessoas, seja qual for a sua idade e o seu papel na sociedade.

– Pressupõem um processo de aprendizagem que pode desenrolar-se ao longo da vida, o qual destaca valores como a participação, a parceria, a coesão social, a equidade e a solidariedade.

Para a concretização desta educação para a cidadania há ainda que refletir sobre o modelo universalista da escola, já questionado por Raul Itúrra (1990), dado que este não tem em conta as especificidades culturais – as múltiplas pertenças – dos seus alunos e alunas, os quais já trazem consigo, à chegada à instituição escolar, uma bagagem de conhecimentos que modelaram o seu entendimento do mundo e prepararam terreno para a incorporação de novos saberes. Logo, no âmbito da educação para a cidadania, espera-se que a escola seja um espaço de respeito pela diversidade de quem a frequenta, não se correndo o risco de culturas dominantes submergirem as idiosincrasias culturais de grupos minoritários.

Nesta era de globalização económica (e infelizmente ainda não de uma globalização da solidariedade), as desigualdades sociais

aumentam de dia para dia ameaçando direitos humanos fundamentais. Só a valorização da justiça social e da solidariedade poderão ajudar na construção de uma sociedade solidária.

Esta solidariedade é, nesta perspetiva, assumida como uma responsabilidade e um dever de todos e de todas. A ligação que os comuns e recíprocos direitos e responsabilidades estabelecem entre cidadãos/ãs pode sustentar a comunidade política pelo menos de duas maneiras: possibilitando a construção de uma solidariedade entre os membros da sociedade e aumentando o número de indivíduos que participam (deste modo, aprendendo) na esfera da política.

Também o pluralismo cultural e a prática da interculturalidade é algo que urge assumir por todas as pessoas com responsabilidades educativas e formativas das gerações mais jovens, já que a inevitabilidade de vivência com a diversidade é clara. É necessário promover a interculturalidade, valorizar a diferença e aceitar a igualdade sem que isso represente uniformidade ou homogeneização. No entanto, temos de ter presente que este é um campo que necessita de grande reflexão e de genuíno pensamento crítico. Os dilemas espreitam

a toda a hora e não parece haver receitas consideradas adequadas a todas as situações a enfrentar. Assim, esta perspetiva de cidadania ativa e múltipla implica uma ética de participação – complexa e em diferentes níveis e contextos, quer na esfera pública, quer na privada – sempre de acordo com a lógica da relação recíproca entre direitos e deveres. Com efeito, as competências sociais e cívicas a promover deverão englobar, indispensavelmente, um nível mais individual de atuação e níveis mais relacionais, como sejam o interpessoal e o social e intercultural. A discussão, o respeito pelas ideias dos outros, mas também a reflexividade pessoal, são competências fundamentais a praticar em contextos privilegiados de interação e

de desenvolvimento humano, como sejam o jardim-de-infância ou os diferentes níveis de escolaridade formal. Não é possível esperar de alguém uma atuação congruente com os princípios da cidadania tendo a igualdade como rota estruturante, se esse alguém for (por ausência de informação, por exemplo) incapaz de tomar decisões informadas e/ou de interpretar criticamente a realidade, se não tiver capacidade de autocrítica, ou se a sua liberdade tiver sido indevidamente sequestrada com base em motivos de índole diversa como estereótipos de género, fundamentalismos religiosos, tradições culturais, etc.

Seguindo as orientações do documento produzido recentemente pelo Fórum

“ O senso comum tem de ser outra ética e essa há-de ser próxima da que nos é proposta por Hans Jonas no seu *Das Prinzip der Verantwortung* (ética da responsabilidade). O princípio da responsabilidade a instituir não pode assentar em sequências lineares, pois vivemos numa época em que é cada vez mais difícil determinar quem são os agentes, quais as ações e quais são as consequências. Assentará antes na *sorge*, no cuidado, que nos põe no centro de tudo o que acontece e que nos faz responsáveis pelo outro. O outro que pode ser um ser humano, ou grupo social, um objecto, um património, a natureza, o outro que pode ser nosso contemporâneo mas que será cada vez mais um outro, futuro, cuja possibilidade de existência temos que garantir no presente.”

Boaventura de Sousa Santos, 1991: 23-43.

*Educação para a Cidadania*³¹ (2008: 73-75), poderemos dar como exemplo algumas competências essenciais a desenvolver nos/as alunos/as para a vivência de uma cidadania não restringida por estereótipos de género:

- *Aceitar a sua própria identidade, as características, possibilidades e limitações do próprio corpo.*
- *Valorizar as experiências pessoais como construção da identidade.*
- *Desenvolver a autoestima, a responsabilidade, o respeito por si e pelas outras pessoas, a coragem, a persistência, a capacidade de superação da adversidade e a afirmação da cidadania em qualquer circunstância.*
- *Ter autonomia quer para o cuidado individual (...), quer para as tarefas de cuidado inerentes à vida familiar (...).*
- *Ter autonomia para o exercício de uma profissão e para o ajustamento aos riscos de conjunturas económicas diversificadas.*
- *Saber como participar socialmente e como assumir responsabilidades, designadamente de liderança, para a construção do bem-estar coletivo tanto a nível local como global.*
- *Saber comunicar no respeito pela igual liberdade e pela igual dignidade*

de todas as pessoas, tendo em conta a pluralidade de pertenças individuais.

- *Saber comunicar de igual para igual com homens e mulheres.*
- *Saber respeitar a diversidade humana, exercer a liberdade cultural no quadro dos direitos humanos e de uma concepção global e sistémica do mundo em que vivemos.*
- *Saber reconhecer as injustiças e desigualdades e interessar-se ativamente pela procura e prática de formas de vida mais justas.*
- *Adquirir critérios de valor relacionados com a coerência, a solidariedade e o compromisso pessoal e social, dentro e fora da escola.*
- *Saber viver em paz, igualdade, justiça e solidariedade, e promover estes valores nas sociedades plurais dos nossos dias.*

A cidadania numa sociedade plural implica um conjunto amplo de aspetos – por exemplo, a experiência da diferença e da reciprocidade, a consciência de direitos e deveres contextualizados, a aquisição de qualidades relacionais e de comunicação positiva e a rejeição de desigualdades, de preconceitos e de racismos. Cada aluno/a deve aprender a ter responsabilidade pelas tarefas que tem de desempenhar como estudante e na vida quotidiana para além da escola, de forma a

³¹ Não havendo aqui lugar para a descrição de todas as competências apresentadas nos eixos da postura cívica individual, do relacionamento interpessoal e do relacionamento social e cultural, recomenda-se vivamente a consulta e utilização do documento em questão, pois trata-se de um recurso valioso para todos os agentes educativos, no âmbito da educação e formação para a cidadania. Este documento integra e sintetiza as principais conclusões saídas dos debates realizados no âmbito do Fórum Educação para a Cidadania (constituído, no outono de 2006, por várias personalidades convidadas pela Ministra da Educação e pelo Secretário de Estado da Presidência do Conselho de Ministros) e enquadra e sistematiza em medidas de política e de intervenção social, o que se considerou serem os objetivos estratégicos da Educação para a Cidadania. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/cidadania/Documents/FECidaniaSP.pdf>

desenvolver competências necessárias ao exercício de uma verdadeira cidadania³². É fundamental o desenvolvimento de valores, de atitudes, de padrões de comportamento e de compromissos. Uma parte central da educação para a cidadania deverá consistir em explorar e discutir conceitos-chave da vivência democrática, valores de cariz universal e temas quotidianos do individual e do coletivo, tentando sempre fazer pontes com a vida real e levando os/as alunos/as a identificarem-se com as temáticas em análise. Para James Banks (2008), torna-se imperioso que os alunos e alunas se comprometam genuinamente com uma atitude de mudança do mundo, no sentido de o tornar mais democrático e justo.

Refletindo sobre a miríade de competências e de saberes cognitivos e relacionais que é suposto os/as alunos/as aprenderem a mobilizar, coloca-se a questão central: como ensinar e praticar a cidadania nos diferentes espaços educativos e formativos?

“Sabe-se que a cidadania não se aprende por via de um ensino expositivo ou com base numa pedagogia da autoridade. Para que os valores que a distinguem sejam incorporados, ela necessita de ser observada, ensaiada, representada e discutida em espaços ‘emocionalmente protegidos’ e com recurso a modelos positivos e alcançáveis. Pais, mães, professores e professoras – e todos os restantes agentes educativos – deverão constituir esses modelos.”

Cristina Vieira, 2009: 196.

A resposta a esta questão apela a uma ênfase na ação, apela ao ensaio de comportamentos em espaços protegidos, como sejam a turma, o recreio, a família, o grupo de pares, as associações recreativas, etc., espaços esses cuja organização implícita e explícita espelhe também ela exemplos de cidadania. Referimo-nos, em concreto, à existência de uma boa gestão/liderança quer ela diga respeito ao estabelecimento de regras de funcionamento desses mesmos grupos, quer ela se relacione com a participação democrática de todos os seus membros na tomada de decisões e na partilha de deveres e responsabilidades.

É fundamental, todavia, ter em conta que a conceção de educação para/na cidadania varia em função da orientação adotada relativamente à educação. Pode-se colocar a ênfase numa educação orientada para os indivíduos, enquanto sujeitos que partilham características comuns, ou para o interesse público e coletivo e estes dois posicionamentos representam opções distintas e, mesmo, antagónicas. Frequentemente confunde-se a educação para a cidadania com desenvolvimento pessoal dos alunos e alunas, o que representa enfatizar a primeira vertente do problema. Ensinar ou formar para a cidadania, tendo por base valores societais comuns e promovendo a participação individual, seria importante para a formação de cidadãos e cidadãs independentes, autónomo/as, que participam nas instituições democráticas e são atores dos seus próprios destinos. Salvaguardar os interesses individuais, conhecer e exercer os seus direitos, parece ser um projeto louvável e frequentemente exequível. Mas não é suficiente para ensinar/formar na e para a cidadania.

³² Ao equacionarmos a possibilidade de qualquer projeto de educação para a cidadania na escola, pensamos também nos contributos da perspetiva da pedagogia crítica, profundamente influenciada pelos trabalhos de Paulo Freire. Para a promoção da democracia valoriza-se de forma fundamental o objetivo da justiça social, isto é, que a educação possa “provocar mudanças na sala de aula mas também identificar e ensaiar estratégias que consciencializem os discentes a envolver-se em mudanças sociais para além da sala de aula”, como escreveram Luísa Saavedra e Conceição Nogueira (1999: 132).

“ As iniciativas de educação/formação para a cidadania não devem ser confundidas com sessões de desenvolvimento pessoal, uma vez que a ênfase das actividades não deve ser colocada no próprio indivíduo, mas sim na sua pertença a uma comunidade, sendo realçados aspectos como a partilha, a cooperação, o diálogo, o entendimento mútuo, etc. ”

Karen O’Shea, 2003.

Por essa razão, a defesa da educação para a cidadania, tendo por suporte o garante da defesa dos interesses individuais, tem sido criticada por enfatizar os direitos dos cidadãos e das cidadãs em detrimento das suas responsabilidades no âmbito de uma convivência coletiva. Neste sentido, poderia ser perspectivada como educação para uma cidadania consumista, como lhe chamou Paulo Freire (1995), na medida em que se enfatiza a exigência dos direitos para garantir os interesses individuais. Consideramos importante que a população infantil e juvenil esteja consciente dos seus direitos mas também das suas responsabilidades, enquanto cidadãos e cidadãs. Educar para e na cidadania implica educar para a consciencialização da relação recíproca entre direitos e deveres. Direitos e deveres não são polos de uma dicotomia, mutuamente exclusivos, mas sim complementares. Numa orientação de cidadania mais ativa e plural pretende-se a dissolução de dicotomias frequentemente

paralisadoras de projetos verdadeiramente igualitários. A liberdade individual e os direitos que lhe são inerentes só podem ser garantidos tendo por base as instituições democráticas de suporte, sem as quais a própria liberdade fica comprometida. As responsabilidades para com todas as instituições que mantêm a sociedade e para a sociedade de uma forma geral, são, por isso, garantias das liberdades individuais. Com esta orientação, uma educação para o exercício de uma verdadeira cidadania, pretende esbater a tensão entre projetos individuais e coletivos. A educação para a cidadania perspectivada como lógica relacional entre indivíduo e comunidade, através da complementaridade entre direitos e deveres, pode implicar escolhas no que diz respeito aos assuntos a tratar ou a conhecer, assim como relativos à melhor forma de os ensinar ou de os ensaiar e praticar efetivamente. Para além do conhecimento das estruturas políticas, base de suporte democrático,

torna-se fundamental o conhecimento dos assuntos que implicam a relação dos indivíduos com a sociedade. Neste âmbito, todos/as os/as que acreditam num projeto emancipatório de educação para a cidadania reconhecem o valor do aprofundamento de problemáticas, como o desenvolvimento sustentável, ou da análise – orientada para a procura de soluções – das questões das desigualdades, da pobreza, dos problemas dos emigrantes e das minorias, dos riscos ambientais, dos fundamentalismos religiosos, da exclusão social.

Reconhecer a contribuição da diferença e da diversidade para a sociedade atual – e não procurar submergi-las – deve ser também um aspeto crucial na educação para a cidadania. As abordagens experienciais são consideradas as mais adequadas a este tipo de formação, já que valorizam a mobilização direta dos saberes na prática, a implicação dos/as aprendizes/as nas situações concretas analisadas e a possibilidade de eles/as mesmos/as protagonizarem tais situações. O trabalho em grupos, o debate de assuntos (implicando consciencialização, reflexão crítica e mudança de atitudes), o envolvimento estudantil nas estruturas administrativas da escola, assim como

em projetos externos de participação (por exemplo através de ações de voluntariado em instituições de solidariedade social próximas) são ações positivas de educação para/na cidadania, numa lógica de envolvimento educativo amplo. Desta forma a educação para a cidadania será um processo de verdadeira capacitação dos/as discentes de todas as idades, que resultará num comprometimento genuíno com a transformação social, com o cuidado com o ambiente, e com a valorização e partilha do espaço público.

Como resposta à preocupação relativa ao tipo de educação que homens e mulheres deste século necessitam para viver num mundo complexo, pautado por um certo triunfo do

individualismo, no qual a globalização da economia, das comunicações e da cultura vão a par com o ressurgimento dos nacionalismos, do racismo e da violência³³, Paulo Freire (1997) reivindicou uma educação, uma ética e uma cultura para a diversidade. Para as atingir deve pensar-se num novo cenário para a educação: reconstruir o saber da escola e a formação de quem educa. Isto implica, no entender de Luísa Saavedra e Conceição Nogueira (1999), levar os e as discentes – mas também todos e todas com responsabilidades educativas e formativas – a desenvolver as competências necessárias para se saberem localizar na história, para encontrarem as suas próprias vozes e para formarem as convicções necessárias ao exercício capaz da democracia.

³³ Claro que existe também a possibilidade de construção de redes de cidadania a nível global que são de valorizar e incentivar.

1.1.8.

Construindo práticas de cidadania

A educação formal deve ser vista apenas como uma das componentes de um conjunto de políticas sociais e de programas que deverão ser assumidos oficialmente e postos em prática (com o devido acompanhamento e monitorização) para a promoção de um sentido pleno de cidadania global em todas as pessoas. E para que tal ultrapasse uma mera declaração de intenções, é indispensável não só a elaboração de recursos pedagógicos e didáticos, mas também o reequacionamento da formação inicial e contínua de quem tem responsabilidades educativas e formativas. Ensinar, orientar e promover ações no âmbito da educação para a cidadania implica, antes de tudo, ser-se genuinamente cidadão ou cidadã. E isso apela ao desenvolvimento de uma consciência crítica em torno do papel individual na manutenção das desigualdades, devendo levar cada pessoa, nessa sequência, à assunção de responsabilidades, ao respeito por si e pelos outros, à adoção de valores de cariz universal e à promoção de uma cultura de justiça, paz e solidariedade.

Um cidadão ou uma cidadã informado/a, ativo/a e responsável deverá estar consciente dos seus direitos e responsabilidades enquanto membro da sociedade; deverá conhecer o mundo social e político; deverá preocupar-se com o seu bem-estar e com o das outras pessoas; deverá mostrar-se congruente em

termos de opiniões e práticas; deverá ser capaz de exercer algum tipo de influência sobre o mundo; e deverá ser ativo/a nos seus grupos de pertença, como defenderam Rolf Gollob e Peter Krapf (2007). Em suma, deverá ser responsável na forma como exerce a sua cidadania, quer no desempenho de papéis privados (por exemplo, filha, esposa, marido, pai, filho, mãe), quer no desempenho de papéis sociais e profissionais (por exemplo, professor/a, educador/a, formador/a).

Sendo indispensável a abordagem da igualdade de género no âmbito da educação para a cidadania, revela-se fundamental a formação e a consciencialização de todos os agentes educativos para a importância do género na modelação dos comportamentos desde os primeiros anos de vida das crianças. A atuação das estereotipias de género tende a ser sub-reptícia, os danos causados à autenticidade do desenvolvimento individual tendem a ser equivalentes para crianças de ambos os sexos e a tomada de consciência deste facto por parte dos homens e das mulheres pode nunca acontecer.

A escola, dado o seu protagonismo não só na transmissão de conteúdos disciplinares, mas

também na formação do ser humano enquanto membro de uma sociedade que partilha valores e pressupõe o usufruto de direitos e o exercício de deveres e responsabilidades, é vista aqui como podendo ter um papel realmente transformador. Essas práticas transformadoras podem ser logo ensaiadas desde o jardim-de-infância, que deve ser encarado como um espaço por excelência de vivência inicial de cidadania numa fase crucial da vida das crianças para a apropriação de estereotípias³⁴ – sendo as de género, como vimos, fortemente normativas neste período do desenvolvimento humano.

No mundo globalizado em que vivemos, palco de múltiplas identidades e espaços de participação, a educação e a formação para a cidadania podem ocorrer na escola e em todos os locais de vida dos cidadãos e das cidadãs, no sentido de os e as capacitar para a participação individual e coletiva nos espaços de intervenção social envolventes. O conceito de cidadania deve ser equacionado em termos da prática democrática ao nível dos contextos locais e concretos, apesar de se poderem equacionar hipóteses de participação múltipla,

em termos multinacionais. Além do mais, aprender, ensinar, ensaiar e praticar efetivamente cidadania pode acontecer em muitas esferas da vida de todos os dias, pode envolver pessoas de diferentes idades e deve ter um impacto de tal forma transformador que as implicações daí decorrentes se estendam para lá do contexto pessoal/local e tenham um papel positivo na construção dos fundamentos de um mundo melhor.

Partindo da certeza de que o respeito pela liberdade e pela igualdade constituem valores fundamentais que sempre acompanharam a evolução do conceito de cidadania, como pode ler-se no valioso documento resultante do Fórum Educação para a Cidadania (2008), torna-se imperioso transformar a abstração que os caracteriza em estratégias educativas concretas. Esta forma geral de actuação, que poderá assumir modalidades diversas, terá como objetivo

principal dotar todos e todas das competências necessárias à participação cívica e política, à convivência mútua em sociedade, ao reconhecimento da diferença, ao respeito pela alteridade e à edificação de um futuro comum, firme do ponto de vista ético e indubitavelmente feliz. Para tal, e parafraseando Ana Maria Cruz, há que promover em todas as entidades com responsabilidades educativas das gerações mais novas e, também, nestas últimas, a reconstrução de “olhares que não sejam niveladores das diferenças, mas profundamente respeitadores das opções de vida das pessoas, mulheres e homens” (2001: 9).

Dado que as instituições escolares são uma parte integrante da sociedade, as desigualdades nas escolas podem ser um sintoma, assim como uma consequência, de

³⁴ AAVV (2008), *Fórum Educação para a Cidadania. Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania*, Lisboa, p. 8 [em linha] disponível em http://www.min-edu.pt/np3content/?new_sld=297&fileName=edu_cidadania.pdf [consultado em 15/07/09].

desigualdades mais alargadas. No entanto, as desigualdades educacionais necessitam de ser tomadas em consideração, já que o futuro dos e das estudantes enquanto cidadãos e cidadãs, assim como o de toda a sociedade civil, estará comprometido se eles e elas não receberem uma educação que lhes permita desenvolver o seu potencial e participarem ativamente na construção de uma sociedade que – sendo a democracia uma condição do desenvolvimento e não uma causa – se pretende cada vez mais democrática. A democracia requer, tanto o suporte efetivo das instituições do Estado, como uma sociedade civil forte. Não é suficiente que o Estado legisle de forma a assegurar que as condições mínimas da democracia sejam conseguidas, nem é suficiente que se iniciem apenas discussões de questões controversas para tentar encontrar consensos. É também vital que, quer crianças e jovens, quer docentes participem nas discussões políticas, que sejam capazes de aprender através dos erros e que

construam de forma ativa e empenhada um mundo que é o seu.

É verdade que a educação para a cidadania – assim como a educação de uma forma geral – por si só não resolverá os problemas que as pessoas enfrentam no seu quotidiano. No entanto, pode chamar a atenção para as responsabilidades individuais e para o exercício das mesmas e assegurar que as pessoas estão capazes de viver as suas vidas baseadas nos princípios da paz, da harmonia, do respeito e da tolerância e que saberão identificar a potencial violação desses modos de ser e de estar com os outros cidadãos e cidadãs. Neste âmbito, a educação para a cidadania deve perspetivar-se como um local privilegiado para a construção de uma educação emancipatória numa sociedade verdadeiramente democrática para mulheres e homens, independentemente das suas pertenças identitárias.

1.2.

Género e currículo

1.2.1.

Currículo formal e informal

Currículo é um termo em permanente discussão, continuando a gerar variados significados nos diversos contextos educativos.

“Há hoje um consenso alargado de rejeição quanto a uma concepção estática de currículo, sinónima de um conjunto de programas das diversas disciplinas que compõem um dado plano de estudos. Se entendermos o currículo como apenas circunscrito às indicações administrativamente estabelecidas pela sociedade para um dado sistema escolar, estamos a excluir, por exemplo, o currículo com que trabalham alunos/as e professores/as na sala de aula ou aquele que resulta das experiências efectivamente vividas pelos/as alunos/as durante o percurso escolar.

Assim, sugere-se que, na análise curricular, o uso do conceito de currículo explicita o nível em que se situa essa análise: cada nível gera sentidos, problemas e práticas que estão muito longe de ser coerentes e convergentes. Do prescrito ao realizado e avaliado podemos encontrar contradições muito relevantes tanto no que se refere a princípios como no que diz respeito a resultados. Assim, e como mero exemplo, o facto de o Currículo Nacional defender uma perspectiva de currículo enquanto projecto, aberto e flexível concretizado no Plano Curricular de Turma, verdadeiramente único e situado, não significa que a prática docente, constrangida pela forma tradicional de organização do tempo escolar, pela presença ou ausência de uma formação capaz de dotar o/a professor/a de meios

de exercício autónomo e contextualizado, pela existência ou ausência de meios e recursos variados e de fácil acesso para o exercício da docência, não continue a ser tradicionalmente organizada pela matriz das disciplinas.²¹

¹Ángela Rodrigues, (2009) (texto inédito)

No nosso sistema educativo, e decorrente da reorganização curricular de 2001, define-se currículo como um “conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei” (art.º 2.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro).

A tendência para perspetivar o currículo exclusivamente associado à instrução, à aquisição de conhecimentos provenientes das disciplinas clássicas e

à iniciação das tradições culturais é cada vez menor. As preocupações em torno do currículo não mais se podem cingir à organização do conhecimento escolar nem tampouco consideram de modo ingénuo e não problemático o conhecimento recebido. Embora o documento legislado reconheça o currículo como um conjunto de aprendizagens e competências a serem desenvolvidas durante um determinado período de tempo, as práticas de implementação nos diferentes níveis ou fases antes referidos, pode limitá-lo a um plano discursivo de explicitação de objetivos, de orientações e desenhos curriculares de modelo único, *pronto-a-vestir*.

A evidente relação entre a escola e a sociedade impele para uma visão de currículo escolar como um conjunto de aprendizagens, vistas socialmente necessárias num determinado tempo e contexto, que a escola deve garantir e organizar. São aprendizagens imprescindíveis na formação de pessoas e cidadãos/ãs, de natureza científica, humanista, pragmática, cívica, interpessoal e outras. Antes de tudo, devemos ser capazes de associar ao termo currículo a ideia de

projeto de escolarização que projeta a conceção de conhecimento e a função cultural da escola.

Mas o currículo é sujeito, de variadas formas, a forças sociais e políticas que conduzem a um processo de seleção e priorização do conhecimento, o qual inevitavelmente marginaliza ou exclui algum conhecimento. Com efeito, a sociedade parece selecionar, classificar, distribuir, transmitir e avaliar o conhecimento na educação, determinando o que considera poder ser ‘público’, processo essencial em qualquer estrutura de poder. Essas forças sociais e políticas atuam de um modo dialético nas e pelas pessoas, sendo múltiplas as formas pelas quais o poder opera através das principais categorias do currículo, modelando e simultaneamente limitando o pensamento e a reflexão profissional, definindo identidades profissionais e posicionando tanto conhecimentos como pessoas em estruturas e relações hierárquicas na escola e na sociedade em geral.

As formas de representação dos diversos grupos sociais são indiciadoras do quanto estes exercitam o poder e

“ Do documento que traduz o pensamento da sociedade sobre as aprendizagens a desenvolver, correspondendo às suas exigências e expectativas, até às aprendizagens realmente conseguidas pelos/as estudantes (às vezes, independentemente da acção da escola e dos/as professores/as), valoradas e certificadas socialmente, constroem-se e reconstróem-se intenções, significados, práticas e resultados, nos muitos níveis em que a implementação do currículo é realizada. Podemos seguir a proposta de Sacristán (1991) que distingue seis níveis ou fases na objectivação do currículo, a saber:

Currículo prescrito, geralmente traduzido em texto fundador que define as orientações e justificações fundamentais relativamente às finalidades visadas. É um guia basilar, com um nível de generalidade que lhe permite servir tanto para a elaboração de materiais de ensino, nomeadamente manuais, como para a avaliação global do sistema.

Currículo apresentado aos/às professores/as, correspondendo a textos que pretendem tornar mais claro ou explícito o sentido do prescrito para os/as professores/as. Não sendo ainda indicações directamente ligadas à actividade em sala de aula, constituem apoios para o/a professor/a e podem ter origem em entidades tão diversas como os serviços do Ministério da Educação, especialistas das áreas científicas de ensino ou de educação, ou das editoras produtoras de manuais e outros materiais de ensino.

Currículo percebido pelo/a professor/a, principal agente da sua concretização, equivale ao currículo moldado pela cultura profissional dos/as professores/as, num plano colectivo e individual. Para ilustrar este nível podemos lembrar, como é referido na literatura de investigação, o facto de os/as professores/as, em momentos de reforma ou revisão curricular, independentemente do texto curricular prescrito, tenderem a dar continuidade ao currículo anteriormente em vigor, de alguma forma retraduzindo o *novo* à luz do já praticado.

Currículo em acção, ou seja, a prática realmente executada em contexto de sala de aula, numa dada escola, numa dada comunidade. Importa salientar que esta prática sofre os efeitos da tradução sucessiva de sentidos que assinalámos e que se configura num espaço de constrangimentos vários, nomeadamente os que correspondem às condições de trabalho do/a professor/a (tempos lectivos, materiais e recursos disponíveis, expectativas e modalidades de avaliação de desempenho...). Num certo sentido, é à revelia do agente principal da concretização do currículo, por efeito de dispositivos de organização, que agora se transforma o currículo prescrito em currículo em acção.

Currículo realizado, correspondendo aos resultados da prática e das experiências de alunos/as e de professores/as, nos planos cognitivo, afectivo, moral e social. Estes resultados são observáveis ou ocultados e/ou ocultos, valorizados ou menosprezados... mas, sem dúvida, constituem uma parte significativa do currículo.

Currículo avaliado, muitas vezes esquecido ou ocultado, mas definidor de critérios sobre o que é importante nos planos do ensino e da aprendizagem, retraduzindo mais uma vez (não necessariamente de forma coerente e convergente) o currículo prescrito. Como forma de ilustração poder-se-iam referir as diferenças entre as propostas sustentadas no currículo do ensino secundário e as práticas de alunos/as e de professores/as mais condicionadas pelos resultados em pauta.”

Ângela Rodrigues, (2009) (texto inédito)

de quem é mais frequentemente objeto ou sujeito da representação. A presença, ou não, de saberes e identidades e os modos como estão representados no currículo, resultam de um processo de exclusão e inclusão, de valorização ou negação que se rege por relações de poder. O que o currículo privilegia ou omite está circunscrito a uma determinada época, com uma história, *de e para* uma sociedade, e a seleção e forma de apresentação e transmissão de conhecimentos afiguram-se como contributos no sustentar ou desafiar as relações de poder patententes na sociedade.

Parecem ser vários os processos pelos quais se constrói uma estrutura social, se interioriza uma determinada ordem social e se legitimam as expressões culturais.

Procuram-se modelar subjetividades socializadas apelando a processos de dominação, sendo a escola cúmplice no alcance desta arbitrariedade cultural. Em certa medida, uma arbitrariedade de poder, uma força simbólica dissimulada no ambiente escolar mas de inquestionável utilidade para um processo de dominação cultural e social.

O currículo pode, assim, configurar um espaço de disputas de significação da pessoa e da sociedade, fértil na construção de identidades e peremptório no cultivo das relações de poder estabelecidas, mas, simultaneamente, tem a capacidade de se reconfigurar e organizar em torno de uma dinâmica de questionamento, de

contestação e mesmo de transgressão. Podemos, então, entender o currículo como um processo social, político e relacional; como algo socialmente construído e em permanente processo de *des-reconstrução*, aceite e contestado nas fases que vulgarmente designamos de construção e de implementação. É um processo que parece desenvolver-se por uma permanente aferição, por vezes problemática, de oportunidades e constrangimentos no que se refere à capacidade de promover interpretações e adaptações, de (re)adaptar a forma e conteúdo do currículo a interesses específicos, às particularidades da escola e do contexto da aula e às necessidades de aprendizagem de cada educando/a.

A forma como se organizam e gerem tempos, espaços e recursos possibilita

uma análise e um questionamento do ambiente social na escola. Um olhar crítico e assertivo face às práticas e rotinas da escola possibilitará o revelar de crenças e de atitudes restauradas e cada vez mais subtis de discriminação, também na

discriminação de género – expectativas distintas de desempenhos e resultados de alunos e alunas, avaliações com critérios diferenciados que se mesclam nas apreciações e resultados escolares, identificação de tendências e orientações vocacionais marcadas por aptidões ‘naturais’, etc.

Parece pertinente considerar aqui a premissa, seguindo as perspetivas de

O currículo formal, nos seus diferentes níveis de implementação, como o informal não são neutros, nem apolíticos, constituindo formas preponderantes de manutenção de determinadas ideologias e regimes sociais.

Paulo Freire (1975) e de Jean Claude Forquin (cf. Silva, 2000c), de que não há ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles/as a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade do que é ensinado, a qual deve ser complementada com o princípio de capacitação dos/as educandos/as do seu próprio processo de formação. Esta só é possível com uma orientação da educação para a emancipação, com vista a que os/as educandos/as não sejam formados/as para a aceitação passiva e para a reprodução, mas sim para a emancipação libertadora através da ação. Desta forma, a educação reveste-se de uma ação cultural sustentada por um processo de consciencialização crítica e, quando se associa a crítica à consciência, o posicionamento não é mais do que mera receção do conhecimento e de constatação da realidade. Tal processo permitirá um encontro dialogante que possibilitará ao sujeito entender a realidade pessoal e social, as contradições aí existentes e o capacitará para sobre ela agir e a transformar. Salientemos que a abrangência desta capacitação considera com

igual importância o âmbito público e privado, porque a vida familiar, as escolhas e atitudes aí assumidas são modeladas pelo social e têm, também, um sentido político.

As questões da igualdade de género no currículo não se cingem a um conjunto isolado de intenções e ações, expresso no currículo prescrito. O currículo incorpora quase todas as dimensões da vida na escola, também marcadas pelas questões de género, como sejam as relações entre estudantes e docentes, a relação entre alunos e alunas, as atividades extracurriculares propostas pela escola, as próprias instalações escolares, entre outros aspetos. É igualmente afetado por fatores

extraescolares, como sejam as características das estruturas e das relações sociais, a organização e as ações da comunidade onde a escola se insere. Se, por um lado, o currículo tem o poder necessário para poder afetar estas relações, por outro lado, as decisões do currículo podem ser afetadas pelo que se entende importante nos espaços da comunidade. São documentadas várias diferenças expressivas no que respeita às visões de qual a instrução mais adequada para rapazes e para raparigas, que linguagem privilegiar nas interações com alunos e com alunas, o como ensinar a história, ou em relação à natureza e tipo de atividades desportivas que a escola deve oferecer.

O currículo oculto pode reforçar os estereótipos de género que operam subtilmente sobre os processos de socialização das alunas e dos alunos de forma tão ou mais eficaz quanto o currículo formal; e fá-lo pelas interações pessoais, pela forma como se estruturam e organizam as aulas, pelas expectativas dos/as docentes quanto ao comportamento e aproveitamento/rendimento de alunos e alunas, pelas características das tarefas de aprendizagem, pelo que se avalia e como, pela seleção e organização das atividades curriculares e das não curriculares e pela linguagem.

Não podemos esquecer que a par do currículo formal existe um currículo informal ou oculto que se pode traduzir nas relações interpessoais fora e dentro do espaço da aula, na forma como se “dá atenção” a certos alunos ou alunas e se “esquecem” outros e outras, na linguagem que se usa, no que está presente e omissos nos manuais escolares, nos materiais educativos, etc. Este tipo de currículo refere-se a normas e valores que se transmitem por mensagens

implícitas, silenciosas, pela linguagem, falada e escrita, e até pela corporal, por expectativas ou falta delas e tudo isto de forma não deliberada ou intencional.

Assim, com base nestes pressupostos teóricos apresentam-se seguidamente alguns aspetos-chave concretos em que se revelam aspetos do currículo formal e informal que conduzem a desigualdades de género.

1.2.2.

O poder da linguagem e dos materiais pedagógicos

A linguagem é um elemento chave de transmissão da cultura, através da qual o saber é representado e pela qual as pessoas aprendem e ensinam; qualquer que seja a área de ensino, professores e professoras são sempre profissionais da linguagem. Esta, enquanto forma de expressão e comunicação por um sistema de signos, vai para além da língua que contém a linguagem verbal (falada e escrita) na qual se pretende que os/as alunos/as adquiram e desenvolvam competências.

A comunicação e as aprendizagens apelam a outros tipos de linguagem não verbal e mistas, desde a gestual, visual e simbólica, em que a corporal e a iconográfica assumem particular importância.

A representação icónica remete-nos para o *parecer-se com*, e expõe as propriedades que vemos, as que supomos que existem e as que, mesmo inexistentes, fazem parte de imagens mentais convencionais. Os mitos e preconceitos presentes numa sociedade são veiculados pelas imagens, que constituem presentemente uma das formas privilegiadas de comunicação e do agrado do público mais jovem, contribuindo para a reprodução dos estereótipos de género. A educação, o ensino e a aprendizagem, não pode ignorar a corporalidade e a linguagem mediada pelo corpo, pelo corpo vivido e pelo corpo percebido, numa sociedade

que atribui ao corpo valor prioritário. O corpo é educado mediante a definição de masculino ou feminino e de todo o conjunto de estereótipos e preconceitos decorrentes dessa definição – as imposições referentes às suas posturas e aos seus movimentos, as intervenções e os adornos a que cada pessoa se sujeita, as atividades que lhes são permitidas e as expressões que lhes são sancionadas, etc., tudo isto são formas de comunicar. Não parece existir veículo mais eficaz na reprodução de uma hierarquia de género, que quando se argumenta com base na ‘verdade’ científica do corpo biológico sobre os papéis mais adequados a cada pessoa na sociedade (corpo social), com inevitáveis prejuízos na educação e formação de raparigas e rapazes, hipotecando a sociedade das gerações seguintes.

Usar o “masculino” como ponto de referência levanta o problema de nem sempre ser claro, quando se usa a palavra “homem”, se esta se refere exclusivamente ao sexo masculino ou à humanidade em geral.

A representação do feminino e do masculino reveste-se de particular importância se tivermos em conta que o ensino em qualquer disciplina é um ato linguístico. E este pode ser entendido como um forte instrumento que, de forma subtil, potencia e/

ou reforça preconceitos de género por um processo de masculinização do genérico e ocultação das mulheres. Os termos relativos aos homens parecem abraçar uma dupla função, que é genérica quando se refere aos homens e às mulheres, e que pretende ser específica quando se refere unicamente aos homens.

A ambiguidade do termo “homem” não só implica que a figura feminina seja simbolicamente apagada, como promove que se esqueça ou ignore a especificidade do masculino, fazendo diluir as particularidades e necessidades dos homens no ónus da universalidade que têm de suportar.

O uso do masculino genérico, a que Isabel Barreno (1985) chamou o “falso neutro”, é uma prática de tal modo enraizada e naturalizada que o recurso a alternativas é geralmente recebido com grandes resistências, defendendo-se o modelo da neutralidade linguística. Contudo, este recurso linguístico não conduz a imagens de pessoas de ambos os sexos, mas são tomadas no seu sentido literal (quando o Programa de História do 7.º ano refere “As sociedades recoletoras: as primeiras conquistas do Homem”,

as alunas e os alunos não pensam em homens e mulheres, mas visualizam unicamente personagens masculinas), ocultando a participação das mulheres e dissuadindo outras a participar.

A par deste recurso à “linguagem masculina e masculinizante” (Romão, 1989: 10) é ainda frequente o recurso à linguagem depreciativa, que evoca uma atitude de preconceito social face à mulher. É o caso da expressão “conversa de mulheres” para se referir a uma conversa sem conteúdo ou do “trabalho de mulheres” para designar tarefas que se considera socialmente pouco importantes; ou outras aparentemente elogiosas e que transportam uma secundarização do valor das mulheres, como “manda como um homem” ou “parece um homem a jogar” ou a ênfase na “essência feminina”.

Reconhecer o carácter discriminatório da linguagem afigura-se um passo decisivo porque permite encontrar meios de “intervir na própria linguagem” (Abranches & Carvalho, 1999: 34). É importante ter consciência de que a alteração do uso da linguagem, embora não mude, por si só, a

hegemonia masculina, pode, no entanto, permitir identificar posições alternativas. Referir-se a si próprio como membro de determinados grupos sociais sublinha aspetos mais escondidos da identidade social e permite a eclosão de novas formas de se relacionar com os outros. Neste sentido, defender a utilização de uma terminologia não sexista pode mudar a perceção dos significados atribuídos às mulheres e aos homens. A linguagem, ou o discurso, dá-nos a possibilidade de provocar mudanças, porque conforme afirmava Michel Foucault (1994), embora ela possa veicular uma certa forma de poder, pode também “minar” esse mesmo poder, impedindo-o de avançar e alterando-o.

Este poder, exarado na linguagem, que transporta representações sociais dominantes no que se refere às questões de género, expande-se aos materiais pedagógicos e didáticos, como sejam os manuais escolares.

Os materiais pedagógicos utilizam muito a imagem, geralmente acompanhando, ilustrando, um texto escrito e com o objetivo de facilitar a compreensão e a retenção dos conteúdos transmitidos através da palavra.

Estas imagens contêm, frequentemente, não só signos linguísticos como icónicos e a representação icónica é condicionada, entre diversos fatores, “pela intencionalidade comunicacional que preside à sua elaboração e sobretudo pelos esquemas conceptuais a partir dos quais cada indivíduo representa mentalmente a sua vivência do mundo, atribuindo-lhe significados e conferindo-lhe sentido” (Nunes, 2007: 100).

Esquemáticamente, as principais distorções sexistas nos materiais pedagógicos consistem na invisibilidade (subrepresentação ou omissão de imagens femininas), nos estereótipos (atribuição de características e papéis rígidos a homens e mulheres), no desequilíbrio (apresentação predominante da participação pública dos homens e da associação das mulheres às esferas do cuidado e da família), no irrealismo (descrição de fenómenos omitindo as mudanças que ocorreram nos papéis de género), na fragmentação e no isolamento (os temas relativos às mulheres são apresentados em separado do corpo central do texto).

Tendo por base o pressuposto de que a

Diversos estudos¹ (realizados com os manuais portugueses de diversas disciplinas e de diversos anos de escolaridade) têm salientado os seguintes aspetos:

- 1. assimetria no número de atividades profissionais exercidas pelas personagens masculinas e femininas;*
- 2. maior representação masculina;*
- 3. uma postura ativa das figuras masculinas por contraponto com uma postura essencialmente passiva das figuras femininas;*
- 4. a atenção prestada à história das mulheres e ao papel destas na história é quase nula.*

¹Ver os estudos de João Paulo Fonseca (1994), Maria de Jesus Martelo (1999), Teresa Pinto (1999), Anabela Filipe, Ramos e Maria Alda Correia (2002), Teresa Nunes (2007).

linguagem ajuda a construir determinadas identidades e mudanças, muitos estudos têm sido levados a cabo sobre o modo como as imagens masculina e feminina são representadas em termos linguísticos nos manuais escolares.

Como principais consequências desta prática, a ausência de modelos femininos positivos e fortes com os quais as crianças, raparigas ou mulheres se possam identificar dificulta a construção de uma autoeficácia para certos domínios de saber e promove a construção de uma autoestima negativa acerca de si própria.

Os estereótipos presentes nos materiais pedagógicos, por seu turno, impedem

uma compreensão mais complexa e diversificada de homens e mulheres.

É muito difícil transmitir a alunas e alunos outros valores e disponibilizar-lhes outros discursos sobre o que é ser mulher e o que é ser homem quando nos exemplos apresentados nos manuais e outros produtos educativos:

- 1) predomina o masculino,
- 2) as raparigas e mulheres que aí aparecem são apresentadas em situações de fragilidade, dependência e quase exclusivamente desempenham papéis da vida privada,
- 3) os papéis tradicionais de género são mantidos e uns são sujeitos que agem e outras são objeto de um fazer de uma ação que lhes é exterior,

- 4) eles decidem sempre e só elas cuidam,
- 5) uma parte das atividades realizadas por elas não é considerada trabalho, mas tão-só função inerente à feminilidade e
- 6) nunca se apresentam imagens femininas em profissões não tradicionais e/ou imagens masculinas em funções de âmbito privado.

Outras distorções já referidas como a seletividade e desequilíbrio contribuem para que os alunos e alunas tenham uma perspetiva limitada sobre a participação das mulheres na sociedade. Por outro lado, o irrealismo, ignorando questões controversas, provoca uma visão deturpada da realidade e o isolamento contribui para cultivar a desvalorização dos acontecimentos em que as mulheres são protagonistas.

Esta questão torna-se ainda mais importante quando se tem em conta o impacto que uma mudança deste tipo pode implicar para os jovens. Nos EUA, foi implementado um programa numa escola primária que consistiu em ensinar história das mulheres. Verificou-se que não só as raparigas participaram mais ativamente na disciplina, como também os rapazes se mostraram mais interessados. Paralelamente, um levantamento de mais de 100 estudos realizados neste contexto² permitiu

demonstrar que alunas e alunos expostos a materiais pedagógicos que tinham em conta a igualdade entre os sexos manifestavam um conhecimento mais equilibrado sobre o papel das pessoas na sociedade e desenvolviam atitudes mais flexíveis sobre os papéis de género. O facto de os manuais escolares serem revisitados pelos alunos e pelas alunas inúmeras vezes leva a que se torne de considerável importância “encorajar os/as professores/as a analisar, questionar e, desse modo, ajudar a eliminar os estereótipos e distorções sexistas veiculadas pelos manuais escolares, materiais e produtos educativos em função do seu conteúdo, linguagem e ilustrações”³.

Mas, perante a dificuldade de erradicar ou mesmo esbater as representações sexistas veiculadas pela linguagem, será importante capacitar os/as jovens para reconhecer esse mesmo sexismo, saber identificá-lo, compreender o seu significado e aprender a geri-lo. Paralelamente, afigura-se igualmente importante aproveitar este assunto para levar alunos e alunas a pensar no que acontece para além dos espaços da escola, nas suas próprias casas, promovendo novas formas de entender as questões de género e sua implicação nas atividades e disciplinas escolares.

² Consultar o trabalho de Jane Bernard-Powers (1995).

³ Conselho da Europa. Comité de Ministros (2007), *Recomendação Rec (2007) 17 do Comité de Ministros aos Estados-Membros sobre Normas e Mecanismos para a Igualdade de Género*, Lisboa, CIG, [em linha] disponível em http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/Rec_2007_17_E.pdf [consultado em 15/10/09]

1.2.3.

Género, saberes e competências

As questões de género associadas ao currículo afetam, assim, diversas dimensões da vida escolar, interferindo com a forma como o conhecimento é apropriado por raparigas e rapazes e como elas e eles adquirem competências em áreas diferenciadas do saber.

As assimetrias de género têm impacto, nomeadamente, na forma como rapazes e raparigas obtêm maior ou menor sucesso em determinadas áreas de conhecimento, como se orientam, quando chega a altura das escolhas vocacionais, para diferentes áreas de saber.

No ensino secundário, seja nos cursos de prosseguimento de estudos seja nos profissionais, os rapazes continuam a evitar as áreas disciplinares das Humanidades e Literaturas e as raparigas a evitar as áreas disciplinares que dão acesso às Engenharias. Neste nível de ensino, as alunas parecem frequentar atualmente certas áreas de conhecimento ligadas às Matemáticas e Ciências Experimentais, para ter acesso a cursos do ensino superior onde possam continuar a prestar cuidados como é o caso da Medicina, Fisioterapia e congéneres.

Em contrapartida, as Línguas e Literaturas apresentam dificuldades para os rapazes. Um estudo realizado em Portugal indica que já no ensino básico estes apresentam classificações escolares mais baixas o que condiciona as suas escolhas no ensino secundário. Estatísticas relativas à Austrália, indicam que 75% dos estudantes em programas intensivos de Língua e Leitura são rapazes e no Reino Unido, desde que a língua estrangeira se tornou uma disciplina de opção, a frequência de rapazes nesta disciplina diminuiu consideravelmente, sendo o seu rendimento, também, muito inferior ao das raparigas. Este fenómeno, parece atravessar, assim, vários países.

Em grande parte, as dificuldades dos rapazes nas disciplinas de Línguas parecem estar relacionadas com uma atitude negativa generalizada face à escrita e à leitura, que os/as professores/as detetam desde a escola primária. A maior parte dos autores concorda que a principal razão destes comportamentos reside no facto de os rapazes considerarem as atividades de leitura como femininas. A sociedade, por seu lado, encoraja-os a não se envolverem em nada que seja associado às mulheres, porque essas atividades são geralmente ridicularizadas. A masculinidade é uma “atuação” que assenta no controlo físico, na autonomia e na independência. Ser bem sucedido nas línguas implica, pelo contrário,

estar inativo, ser limpo e organizado, estar atento e ser disciplinado, ou seja, tudo aquilo que contraria a imagem do que é considerado socialmente correto como masculino.

Esta forma de distribuição dos saberes não seria problemática, por si só se não contivesse uma hierarquização, isto é, se

o conhecimento relativo à matemática, às ciências experimentais em geral e às tecnologias não fosse muito mais valorizado do que o conhecimento associado às humanidades. Tal polarização de conhecimentos reflete o dualismo de género que está profundamente enraizado na linguagem e na cultura ocidental.

1.2.4.

A importância das interações e dos espaços escolares

Sabemos que os contextos extraescolar e familiar são, frequentemente, ricos em mensagens implícitas que cultivam interações preconceituosas e injuriosas para quem não se enquadra na referência, na norma, seja ela ditada pela cultura, pelo estatuto socioeconómico ou pelo género. Mas, no ambiente escolar e no espaço da aula, os/as professores/as têm a responsabilidade de tornar visíveis as implicações desse tipo de mensagens e de atuar no sentido de as modificar.

As interações que ocorrem na aula influenciam os níveis de entusiasmo e de predisposição para a aprendizagem, de motivação, de autoconfiança e autoestima de alunos e alunas.

Os/as professores/as, para além de analisarem as suas crenças e comportamentos e as características da própria personalidade, têm de conhecer e aplicar adequadamente habilidades de interação que sejam eficazes com rapazes e raparigas de grupos de diversas idades, etnias, com portadores ou não de deficiência.

Fortemente associadas ao conteúdo das interações de professores/as, estão as

representações acerca de comportamentos e aproveitamentos de alunas e alunos e as expectativas que se projetam sobre os

Alguns estudos¹ têm demonstrado que existem diferenças no estilo de comunicação na sala de aula, diferenças essas que podem assumir distintas expressões em função do respetivo contexto cultural: os rapazes tendem a responder às perguntas feitas pelos/as docentes com mais confiança, assertividade e rapidez, não significando, contudo, que as suas respostas tenham, sistematicamente, grande qualidade; as alunas levam mais tempo para começar a responder, porque constroem previamente uma resposta mental, enquanto a tendência dos rapazes é formular a resposta à medida que falam. As alunas tendem também a participar menos do que os alunos e, quando pretendem fazê-lo, recebem geralmente a mensagem de que o seu contributo não é valioso, desmotivando-se para posteriores participações.

¹ Consultar Tobin Keneth, Jane B. Kahle e Bob J. Fraser (1990) e Women Science Students and Science Faculty and Staff at NECUSE Colleges (1996).

seus desempenhos. Parece evidente que as expectativas positivas relativas a uma determinada tarefa escolar de um/a aluno/a leva a desempenhos melhores do que se aquele/a parte com baixas expectativas. E as expectativas que rapazes e raparigas desenvolvem em relação ao seu próprio desempenho podem dever-se à forma como os/as professores/as reagem ao fracasso de alunos e alunas. Um argumento frequente para o insucesso dos alunos é a falta de motivação, que induz a uma questão de falta de esforço, de não aproveitamento das capacidades existentes. Já às alunas reconhece-lhes esforço e empenho nas tarefas escolares, pelo que aos fracassos se associa a falta de capacidade.

Por sua vez, o sucesso e as características dos vários domínios (afetivo, cognitivo e social) associadas ao 'bom aluno' e à 'boa aluna' expressam algumas tendências. Ao 'bom aluno' associa-se a criatividade e a curiosidade; a crítica, a argumentação, a problematização, a síntese e a expressão oral; a iniciativa, a participação, a cooperação e a integração dos saberes. No que respeita à 'boa aluna' destacam-se a persistência e a maturidade; a aplicação no trabalho, o método de trabalho e a expressão escrita; o cumprimento de regras, a boa educação e a tolerância. O que aqui importa considerar são os paralelismos que podemos identificar entre estes perfis de sucesso e os estereótipos feminino e masculino, e de como estas expectativas

condicionam o planeamento e avaliação que tenderão para reproduzir os estereótipos de género.

Outro aspeto de valor simbólico importante no relacionamento humano, promotor de hierarquias e estatutos, é a apropriação e uso dos espaços. Os espaços da escola, a forma como são ocupados e usados, devem conter valor formativo e educativo. Os espaços não são utilizados do mesmo modo por todos/as nem lhes são destinadas as mesmas atividades, mas a dimensão do espaço que nos é atribuído, ou de que nos conseguimos apropriar, e a sua centralidade

parecem fatores de igual valor para todos e todas. O espaço central é hierarquicamente superior ao periférico, porque é esse que capta a nossa atenção e no qual as atividades mais importantes se desenvolvem.

Pretende-se que os espaços escolares – espaços de estudo, convívio, jogo, lazer ou trabalho – estejam acessíveis a todos/as os/as alunos/as,

mas é necessário reafirmar esta intenção pela observação e atuação face, por exemplo, às tendências de formação de grupos de um sexo, dos papéis que alunas e alunos desempenham em função do espaço que ocupam, das atividades que desenvolvem, das atitudes que apresentam e das interações que têm com outros e outras nesses espaços – de passividade ou agressividade, de cooperação ou prepotência, de solidariedade ou exclusão, de comando ou indiferença, etc.

A forma como se movimentam alunos e alunas em determinados espaços escolares – laboratórios, salas de aula, ginásio, recreio, campo de jogos, polivalente, etc. – e como os utilizam traduz comportamentos e estratégias, conscientes ou não, de imposição de determinados grupos em relação a outros. Diferenças etárias, de etnia ou de sexo, que insinuem mais força ou agressividade, não devem determinar quem apropria e utiliza os espaços.

1.2.5.

As e os docentes na educação para a igualdade

No currículo formal, como no oculto, seja qual for o seu conteúdo, os professores e professoras são elementos chave na sua mediação e implementação, no alcance dos objetivos a nível curricular. Alguns desenhos curriculares colocam os/as professores/as como simples instrumentos na passagem de conhecimentos e competências predeterminados; alunos e alunas são vistos como páginas em branco para serem apropriadamente preenchidas e as questões de género estão ausentes pela imposição de uma categoria única masculina.

Noutros desenhos curriculares, professores/as são entendidos como intérpretes de formas de conhecimentos para alunas e alunos de um determinado contexto.

Uma última abordagem do desenho curricular posiciona professores/as como guias e facilitadores da aprendizagem. Aqui os/as professores/as têm a obrigação de atenuar e debelar algumas das desigualdades de género na sociedade, fundamentalmente através de uma organização e gestão do ensino que facilite a aprendizagem para uma consciencialização da sua existência e de um posicionamento individual e na sociedade que lhes resista e atue no sentido da equidade.

Mas como podem professores/as atuar sobre o currículo?

Um ensino de qualidade tem de contemplar as exigências do contexto e, simultaneamente, ser capaz de mobilizar recursos que envolvam toda a comunidade educativa com vista a uma educação e formação significativa para os/as jovens. Neste encaixe, justifica-se a adopção de um modelo de gestão curricular que faculte uma intervenção local, operacionalizável pelos projetos curriculares elaborados nas escolas e pelos professores/as, e que permitirá incorporar o conhecimento acerca daquela comunidade, dos recursos disponíveis e das suas potencialidades. Desta forma, a escola e os agentes educativos locais atuam como configuradores do currículo, definindo sentidos contextualizados e significantes para os/as alunos/as a que se destinam, expressos nos projetos curriculares.

E isto só será viável por uma conceção curricular que incorpore a flexibilização de percursos e meios de formação, materializável nos desenvolvimentos do Projeto Curricular de Escola (PCE) e do Projeto Curricular de Turma (PCT) e assumida no Projeto Educativo de Escola (PEE).

Enquanto projetos transportam intenções

e ações com uma clara definição das mudanças desejadas, exigindo um maior trabalho cooperativo entre docentes e fomentando novas análises

Educar para uma cultura da igualdade implica uma integração da perspetiva de género nas estratégias de educação e formação.

e reflexões acerca do ensino-aprendizagem (o que e como ensinar, de como aprendem) permitindo diferenciar percursos e adaptações à diversidade de discentes e à realidade local. A elaboração destes projetos deve transcender a noção de simples tarefa burocrática e estes documentos devem ser perspetivados como instrumentos pedagógicos que, nomeadamente ao nível do PCT, permitem algumas opções curriculares adequadas aos/às alunos/as do grupo turma que terão expressão nas áreas curriculares não disciplinares – Estudo Acompanhado (EA), Área de Projeto (AP) e Formação Cívica (FC). Estas áreas constituem espaços de autonomia curricular da escola e de docentes e devem ser encaradas como instrumentos privilegiados para promover a integração de alunos/as, melhorar as aprendizagens e promover a

educação para a cidadania. A AP e a FC, ao nível do ensino básico, devem desenvolver competências em diversos domínios, entre os quais encontramos o da

“educação para a igualdade de oportunidades”⁴.

A igualdade de género é um critério da democracia, é uma aprendizagem de cidadania “é um relacionamento novo entre mulheres e homens, que se sabem iguais, que se respeitam como iguais, que se negociam como iguais” (Rêgo, 2005: 6). Estes objectivos educacionais devem estar presentes declaradamente nas finalidades, nos conteúdos e nas estratégias das áreas de FC e AP, mas com espaço para o debate e a análise do controverso, de novas realidades e relacionamentos, promovendo olhares críticos

a entendimentos normativos e inflexíveis da sociedade e da cidadania.

Nos PCE e no PCT a igualdade de género deve ser um aspeto estruturante do projeto. O PCE e o PCT referem-se a dimensões diferentes na escola, reportam-se a distintos níveis de decisão e são elaborados por diferentes órgãos. Ambos os projetos estão regulamentados e têm como referência as políticas educativas facultando uma gestão da atuação educativa mediante condicionantes. Todo o trabalho a desenvolver no âmbito das áreas curriculares não disciplinares, como a AP e a FC, deve constar no PCT “com identificação das competências a desenvolver, as experiências de aprendizagem e a respetiva calendarização”⁵ e sujeito a uma avaliação global da responsabilidade do Conselho Pedagógico que resultará num relatório a enviar à direção regional de educação.

O PCT possibilita o desenvolvimento de uma visão interdisciplinar e integrada do saber, que deve ser límpida e clara, sem lentes preconceituosas que desvalorizem grupos sociais, que enviesem o olhar pela estereotipia de género, que coloquem na periferia princípios e valores não dominantes

⁴ Despacho n.º 19308/2008, *Diário da República*, 2.ª Série, n.º 139 de 21/07/2008.

⁵ *ibidem*.

Perante tudo o que ficou dito, podemos perguntar-nos: **Então, ensinar o quê e como?**

A resposta a esta pergunta requer uma visão do currículo enquanto processo de decisão que articula diferentes correntes de intervenção e percorre todas as estruturas e agentes educativos ao nível macro (comunidade escolar), meso (organização e gestão da escola) e micro (a aula).

Esta visão exige uma diferenciação de propostas curriculares ancoradas em metas comuns, práticas curriculares em contextos significativos para todos e todas, e uma substituição do discurso da norma pelo discurso da contextualidade, promovendo assim uma reconstrução do currículo como projeto específico de cada escola, de quem a gere e nela atua.

Neste entendimento de currículo, as assunções acerca das questões de género são centrais, tanto na definição de currículo e o que é entendido como importante ser aprendido por crianças e jovens na escola, como em todo o processo decisional que lhe é subjacente (em todo o planeamento, realização e avaliação do processo de ensino aprendizagem). Mas elas movem a sua influência numa dimensão mais geral do que a do próprio currículo (a montante do que deve constar do currículo). As desigualdades de género persistem na sociedade resultado das condições políticas, económicas e

sociais, e são desvalorizadas num processo educacional de uma sociedade típica e historicamente patriarcal. É a qualidade na educação que está em causa quando ignoramos ou desvalorizamos as mensagens respeitantes às questões de género no currículo. Como já referimos, o currículo tem um duplo potencial de criar oportunidade de progresso e desenvolvimento individual e de grupo e de transformar alguns aspetos das relações sociais, como sejam as de género. Subentende-se que diferentes e novas noções de educando/a e de cidadão/ã

poderão ser criadas através do currículo desde que sejam encontradas as formas mais adequadas de conhecimento educacional e pedagógico para promover uma igualdade de género.

Quando falamos de igualdade de género é algo para além da igualdade de acesso, da representação de papéis masculinos e femininos nos materiais didáticos ou de uma participação equitativa na aula. Estamos a falar de educar pessoas únicas, capazes de pensar acerca do dominante e do marginal,

portadoras de formas de conhecimento interdisciplinar, preparadas para verem as múltiplas verdades, narrativas e relatividades.

A visão comumente adotada é que uma igualdade de tratamentos promove uma igualdade de resultados; só que isto é tentar articular tratamentos *uniformes* para públicos *diversos* e, deste modo, nada mais se consegue do que o propiciar a acentuação das mais graves assimetrias sociais, como

Igualdade de género passa por encorajar raparigas e rapazes a posicionarem-se como sujeitos de suas vidas, em facultar conhecimentos e vivências que permitam que eles e elas questionem e se libertem de paradigmas identitários hegemónicos, traduzidos em modelos dicotómicos de feminilidade e masculinidade, que constroem o desenvolvimento de cada ser humano, mulher ou homem, como pessoa.

a de género. A diferenciação do currículo permite aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos e proporcionar o garante de uma maior equidade social.

Por sua vez, os/as professores/as para educarem e ensinarem crianças e jovens tão diferentes entre si terão que assumir uma atitude interveniente que reflita a substituição de uma *mentalidade tecnicista*, traduzida por uma visão parcelar e restritiva do ato educativo, por uma *mentalidade curricular* que significa uma consciência do sistema em que se está inserido e das opções que o orientam, bem como do modelo que se veicula e que integra as ações realizadas.

A formação de professores profissionais (e não meramente técnicos de ensino) capazes de concretizar o currículo nacional de forma autónoma e responsável e ajustada a diferentes contextos é uma estratégia muitas vezes desprezada, como se fosse natural a passagem do texto/discurso sobre as finalidades do currículo para a sua materialização na escola e na sala de aula.

Mas no encaço de uma educação mais justa e com mais justiça, de uma educação para a cidadania, é imprescindível atentar para a força das questões de género nas dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem, tanto no currículo formal como no currículo oculto.

É muitas vezes difícil identificar como atua o currículo oculto. Mas é importante considerá-lo cuidadosamente, porque o compromisso com princípios de igualdade de género na abordagem do currículo e nas decisões das aulas poderá ser contaminado por posicionamentos e práticas de experiências extraescolares que os/as professores/as dificilmente inquiram. Estes

são alguns dos passos que promoverão uma caminhada com vista a um currículo sensível às questões de género, mas o trilho exige uma reflexão crítica, um desafio intelectual, para realizar uma análise de género no currículo.

A escola tem que repensar as questões fundadoras e definidoras do currículo à luz das mudanças vividas na relação entre a instituição escola e a sociedade, assumindo central importância o entrosamento entre as questões de género e as que decorrem da diversidade social e cultural de quem a frequenta.

Procura-se uma educação para a cidadania democrática e os direitos humanos, na qual é essencial incluir a igualdade de género e “criar na escola contextos de aprendizagem centrados nas necessidades e interesses das raparigas e dos rapazes face aos problemas que afetam as nossas sociedades; proporcionar aos/às alunos/as meios para desenvolverem e exercerem a cidadania democrática, nomeadamente reconhecendo as raparigas e os rapazes como agentes de mudança social e concebendo projetos que encorajem as iniciativas, que lhes permitam a aquisição de conhecimentos e competências orientados para a ação e, desse modo, criar elos de ligação entre a escola e a vida extra-escolar”⁶. Uma educação que deve deixar de se posicionar como reactiva, actuando em função das necessidades impostas pelas mudanças, e assumir-se como agente de mudança, porque o futuro não acontece, ele tem de ser construído e, nesta perspetiva, a relação dinâmica entre currículo e sociedade constitui a base para uma atitude proativa face à mutabilidade da sociedade.

⁶ Conselho da Europa. Comité de Ministros (2007), *Recomendação Rec (2007)*, ponto 38.

1.3.

A transversalidade do género na intervenção educativa

Peace on earth depends on our ability to secure our living environment. Maathai stands at the front of the fight to promote ecologically viable social, economic and cultural development in Kenya and in Africa. She has taken a holistic approach to sustainable development that embraces democracy, human rights and women's rights in particular. She thinks globally and acts locally.

The Nobel Peace Prize 2004, Press Release [em linha] disponível em http://nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2004/press.html.

classificar, diferentes países do mundo no que se refere à equidade na divisão de recursos e às (des)igualdades de oportunidades entre homens e mulheres. Para o cálculo deste índice, são analisados quatro itens essenciais: a participação e as oportunidades ao nível económico; o acesso à educação e o sucesso educativo; a participação e a representação ao nível político; a saúde e a esperança de vida.

A *(des)igualdade entre homens e mulheres é uma questão de dimensão mundial que está presente em todas as áreas das atividades humanas. Tendo em vista a sensibilização para as questões de género, o Fórum Económico Mundial (World Economic Forum) utiliza um índice denominado Índice de Desigualdade de Género (Gender Gap Index) para avaliar, e*

Em Portugal, no currículo do ensino básico, a sensibilização para as questões de género e a educação para a igualdade de oportunidades devem ser trabalhadas nas áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente na área de Projeto e na Formação Cívica¹. É também nestas áreas curriculares não disciplinares que devem ser abordadas, entre outras, as temáticas relacionadas com a educação para a saúde e sexualidade, a educação ambiental, a educação para a sustentabilidade, a educação para o empreendedorismo, a educação para os *media*, a educação para a solidariedade e a educação para os direitos humanos.

¹ De acordo com o Despacho n.º 19308/2008 do Ministério da Educação [em linha], disponível em http://min-edu.pt/np3cocontent/?newsId=2431&fileName=despacho_19308_2008.pdf

Todas as temáticas das áreas curriculares não disciplinares são áreas transversais, porque abordam questões centradas nas pessoas, nos alunos, nos seus interesses e ambientes. Cada área curricular, disciplinar ou não, promove a exploração de uma dimensão diferente do mundo e da sociedade, fornecendo diferentes instrumentos – instrumentos para observar, para compreender e para agir – que importa mobilizar para a relação com os outros, com o conhecimento, com o mundo. As áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, resultam do fracionamento do estudo do mundo. Este fracionamento tornou-se necessário para organizar os diferentes objetos de estudo, bem como os diferentes métodos e abordagens, constituindo-se, no entanto, como artificial por definir fronteiras que não existem no mundo, mas antes na forma de tornar mais compreensível a complexidade desse mesmo mundo.

A análise do conjunto de temáticas acima enunciadas permite dar visibilidade aos seus aspetos comuns:

- » Os direitos individuais e coletivos têm um papel central em todas as temáticas referidas;
- » São parte integrante dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, definidos pelas Nações Unidas em 2000;
- » Para serem trabalhadas em contexto curricular, tornam necessárias não apenas abordagens interdisciplinares, mas também pluridisciplinares.

Todas as temáticas, atrás mencionadas, integram a educação para a cidadania que é, ela própria, uma componente transversal ao currículo dos ensinos básico e secundário². Realce-se que o Fórum Educação para a Cidadania³ enfatizou, em 2008, a importância de assegurar o desenvolvimento de tal transversalidade em todos os ciclos de ensino.

As temáticas transversais, como a igualdade de género, integram dimensões e escalas múltiplas e inter-relacionadas, existindo numa enorme diversidade de contextos individuais, locais e regionais, podendo também ser equacionadas ao nível mundial. Em consequência, e numa perspectiva construtivista, as abordagens didáticas destas temáticas devem partir de estratégias centradas nos alunos e nas alunas, não só para lhes permitirem explorar e compreender a diversidade de contextos e de níveis de análise de cada problema, como para facilitarem os processos de análise da complexidade dos impactes individuais e coletivos das decisões quotidianas. E tal não é compatível com o “apartheid” disciplinar.

Numa perspectiva de formação cívica e de educação para a cidadania, a abordagem das questões da igualdade de género deverá proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores. É atualmente reconhecido que, para que tal aconteça, se torna necessário implementar processos didáticos que incluam a compreensão de problemas reais, a reflexão crítica sobre os mesmos, bem como a intervenção no sentido da sua resolução.

Neste sentido, importa equacionar e refletir sobre as relações existentes entre a igualdade de género e as diferentes temáticas das referidas áreas não disciplinares, bem como sobre a importância de um potencial contributo das áreas disciplinares para a qualidade das abordagens de género.

A Educação Física (EF) e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) são duas componentes curriculares paradigmáticas, não só porque evidenciam o modo como as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares se

² De acordo com os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico (Ministério da Educação, 2001) e do ensino secundário (Ministério da Educação, 2004).

³ O Fórum Educação para a Cidadania foi “uma iniciativa impulsionada pelo Ministério da Educação e pela Presidência do Conselho de Ministros” (<http://www.min-edu.pt/np3/54.html>)

entrecruzam, mas também porque em qualquer delas a abordagem das questões de género se reveste de particular importância na desconstrução de estereótipos.

A Educação Física no currículo nacional do ensino básico – que tem a educação e promoção da saúde e a elevação da aptidão física como preocupações centrais – estabelece um quadro de relações com todas as áreas curriculares no contributo para a formação de alunos e alunas, assumindo um valor pedagógico específico no caso da EF, pois não é possível desenvolver algo similar com qualquer outra área ou disciplina do currículo. Com efeito, pela particularidade de ter como referente o corpo e a atividade física esta área disciplinar, que conjuntamente com a Língua Portuguesa está presente em todo o currículo escolar, possibilita um conjunto de aquisições socialmente relevantes na construção individual e coletiva e de relacionamento e integração na sociedade.

Neste contexto, ganham relevo as relações entre género e educação física, bem como entre educação física, sexualidade, educação para a saúde e educação ambiental. Todas estas áreas pretendem contribuir para uma melhor construção da qualidade de

vida e do bem-estar de cada pessoa na sua relação consigo própria, com os outros e com o meio ambiente.

No entanto, a EF ao ter o desporto como conteúdo transporta para este espaço educativo todos os estereótipos de género presentes na sociedade relacionados com as práticas desportivas. Mas por lidar com a corporalidade apresenta o potencial de questionar e desafiar estes estereótipos de forma a promover práticas desportivas não condicionadas pelas questões de género, criando situações que promovam a valorização da diversidade de vivências e de expressão da identidade de género. Pela especificidade dos seus referenciais – o corpo e a atividade física e desportiva – assume-se como uma área disciplinar capaz de se articular com a educação para a saúde, educação sexual e mesmo com a educação ambiental, com um contributo fundamental, nomeadamente em conjunto com as áreas curriculares não disciplinares, para que cada aluna/o se construa de forma mais equilibrada.

Por indicação expressa do Ministério da Educação (2008), as TIC devem ser utilizadas na Área Projeto no oitavo ano de escolaridade e estão

presentes na matriz curricular do terceiro ciclo do ensino básico, no nono ano⁴. Neste contexto, as TIC podem, e têm sido, exploradas como instrumentos de participação individual e coletiva, em projetos locais e globais. Embora ainda seja verdade, de acordo com dados da OCDE (2008), que, em contexto escolar, os rapazes estão mais motivados e utilizam mais os computadores e a *Internet* do que as raparigas, as raparigas parecem dominar melhor e utilizar mais o processamento de texto, as mensagens SMS nos telemóveis, o correio eletrónico e os *blogs*⁵. Estão, assim, a surgir oportunidades de utilização das TIC como instrumentos para motivar e contribuir para a reflexão, a ação e a colaboração dos e das jovens do ensino básico, em contextos de educação para a cidadania e para a igualdade de género.

No que se refere às temáticas da educação ambiental, da educação para a sustentabilidade e para o empreendedorismo, bem como da educação para os media, importa referir que os prémios Nobel da Paz são exemplos mediáticos e significativos de celebração da importância da autonomia, intervenção pública e liderança das mulheres para o desenvolvimento sustentável e

⁴ Matriz curricular disponível em http://www.dgidec.min-edu.pt/basico/Paginas/Org_Curricular3ciclo.aspx

⁵ Os estudos de Wendy Faulkner e Merete Lie (2007) corroboram estas conclusões.

a qualidade da vida. Em 2004, a Fundação Nobel premiou Wangari Maathai, a primeira mulher africana a receber o prémio Nobel da Paz, pelo seu contributo para o desenvolvimento sustentável, nas suas dimensões da gestão de recursos, da qualidade de vida e da qualidade do ambiente, que constituem formas de promoção da paz (ver caixa). Na edição de 2006, o prémio foi dado ao “pai do microcrédito”, Muhammad Yunus, e ao banco pioneiro do microcrédito, o Grameen Bank⁶. Neste caso, a mensagem da Fundação Nobel visou salientar a importância do desenvolvimento social para a construção da paz, salientando o papel das comunidades mais pobres bem como a importância da autonomia e intervenção das mulheres para esse desenvolvimento.

Importa realçar que o microcrédito se tem revelado uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento social, não só no Bangladesh (país de origem) e em outros países em vias de desenvolvimento, mas também em países desenvolvidos, por exemplo nos Estados Unidos da América e na Noruega, sendo também conhecidos diversificados casos de sucesso em Portugal.

Wangari Maathai e o Green Belt Movement

A edição de 2004 do Prémio Nobel da Paz colocou nos meios de comunicação social um exemplo notável daquela nova abordagem atrás explicitada: a contribuição da queniana Wangari Maathai para o desenvolvimento sustentável, para a democracia e para a paz. Ole Danbolt Mjøs (2004), no discurso de entrega do referido prémio, salientou o processo de evolução do conceito de “caminho para a paz”, desde o desarmamento, aos direitos humanos, à qualidade do ambiente e ao desenvolvimento sustentável. A desflorestação, a desertificação e a luta pelos recursos naturais, tornados escassos, são referidos como fundamentais causas de conflitos em todo o Mundo. Simultaneamente, é realçada a centralidade das mulheres no que se refere às consequências e às possíveis soluções deste tipo de problemas.

O discurso de atribuição deste prémio “revelou”, de uma nova forma, a ligação dos problemas e das ações locais e globais, explicando que de 1950 a 2000, o Quênia perdeu 90% das suas florestas, o que conduziu à erosão do solo, à redução dos recursos hídricos, e obrigou as mulheres, que fazem a maior parte do trabalho físico nessas comunidades, a ter de caminhar mais e mais quilómetros para encontrar e carregar lenha e água para cozinhar. Para combater a desflorestação, Wangari Maathai criou o movimento Green Belt que nos últimos trinta anos tornou possível a plantação de milhões de árvores através da ação das mulheres.

O movimento Green Belt tornou-se internacional para expandir a ação de reflorestação e de educação ambiental e cívica do movimento queniano a outros países de África e do resto do Mundo. A ação deste movimento, que em grande parte se realiza através da educação de mulheres e raparigas, concretiza a ligação entre as ações e iniciativas das comunidades locais e os problemas que são locais, mas também são mundiais.

⁶ Consultar “Noruega – o Sítio Oficial em Portugal, s.d.” [em linha], disponível em http://www.noruega.org.pt/About_Norway/Politica-Externa/organizations/prize/

Em zonas rurais ou urbanas, o microcrédito tem contribuído para que as pessoas sem acesso ao crédito “tradicional”, e em situações em que o seu bem-estar está comprometido ou em risco, consigam criar o seu próprio pequeno negócio e evitar situações de exclusão. Estes pequenos negócios são diversos e estão relacionados com as oportunidades dos contextos socioeconómicos em que ocorrem. Da mesma forma, os montantes envolvidos são significativamente diferentes nos países em desenvolvimento e nos países desenvolvidos⁷.

Verifica-se que, enquanto clientes do microcrédito e embora com magnitudes diferentes, as mulheres são, muito frequentemente, mais numerosas que os homens. A importância das mulheres nos processos de desenvolvimento social centrados nas comunidades é atualmente reconhecida com vasto consenso ao nível internacional. Este reconhecimento baseia-se na constatação de que, em média, as mulheres, mais do que os homens, tendem a utilizar o dinheiro dos empréstimos na melhoria da qualidade de vida das

crianças, nomeadamente na sua saúde, conforto e escolaridade, assim como na qualidade das casas das suas famílias. Ao mesmo tempo, é reconhecida a existência de um maior número de mulheres em situação de grande pobreza, tornando-se clara a consequente relevância, para o desenvolvimento social, de ultrapassar essa situação. Têm sido, no entanto, reportados alguns casos em que as mulheres são as clientes do microcrédito, a pedido e para benefício dos seus maridos⁸. Torna-se obviamente fundamental, para o desenvolvimento social e a igualdade de género, identificar e contribuir para a resolução destes problemas.

Tendo como base a análise realizada por Susy Cheston na Microcredit Summit Campaign de 2006⁹, importa também salientar que, para que a microfinança continue a contribuir para a igualdade de género, não basta que as mulheres sejam “boas clientes” para a microfinança, tornando-se necessário garantir a participação das mulheres na liderança das instituições dessa mesma microfinança, assegurando, ainda, a implementação e monitorização de uma política

de promoção da igualdade de género nessas instituições promotoras do microcrédito.

Tem sido reconhecido que quando se utilizam abordagens do tipo da referida no parágrafo anterior, a igualdade de género está a ser promovida. Trata-se de um, entre muitos exemplos, da relevância do desenvolvimento de uma integração transversal das abordagens de género no tratamento das questões de liderança e de intervenção nos espaços públicos e privados. Estas questões podem ser trabalhadas nas áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente no contexto de diferentes temáticas relacionadas com o desenvolvimento sustentável, o empreendedorismo, a solidariedade e os direitos humanos.

No terceiro ciclo do ensino básico, as escolhas escolares e os projetos de vida ganham uma importância particular na vida dos/as jovens. A estreita relação das escolhas escolares e profissionais com a qualidade de vida e as oportunidades de intervenção pública e de liderança justifica e torna necessárias as abordagens de género de carácter transversal.

⁷ Podem consultar-se alguns exemplos em : http://www.microcredito.com.pt/alguns_casos.asp
http://www.microcredito.com.pt/livro_10_anos.asp
<http://www.cgd.pt/Empresas/Microcredito/Pages/Microcredito-Casos-de-Sucesso.aspx>
<http://www.gdrc.org/icm/icm-peoplebanks.html>

⁸ CONS, Jason; PAPROCKI, Kasia (2008), «The Limits of Microcredit—A Bangladesh Case», Food First Background, 14, 4, [em linha], disponível em <http://www.foodfirst.org/files/pdf/bgr%20microcredit%20winter%202008.pdf>

⁹ CHESTON, Susy, (2006), «Just the facts maam» – Gender Stories from Unexpected Sources with Morals for Microfinance”, *Microcredit Summit Campaign*, [em linha], disponível em http://www.microcreditsummit.org/commissioned_papers

NOTA PRÉVIA

INTRODUÇÃO. Género, educação, cidadania... o desafio

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Reflexões Iniciais

1.1. Género e Cidadania

1.1.1. De que falamos quando falamos de género?

1.1.2. O género como categoria social

1.1.3. A formação da identidade de género

1.1.4. Estereótipos de género

1.1.5. De que falamos quando falamos em cidadania?

1.1.6. Que relações entre género e cidadania?

1.1.7. De que falamos quando falamos em cidadania e educação?

1.1.8. Construindo práticas de cidadania

1.2. Género e currículo

1.2.1. Currículo formal e informal

1.2.2. O poder da linguagem e dos materiais pedagógicos

1.2.3. Género, saberes e competências

1.2.4. A importância das interações e dos espaços escolares

1.2.5. As e os docentes na educação para a igualdade

1.3. A transversalidade do género na intervenção educativa



GUIÃO DE EDUCAÇÃO
GÉNERO E CIDADANIA

3º ciclo

GÉNERO E CORPO

SUGESTÕES PRÁTICAS

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira, Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva, Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares, Vasco Prazeres



Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
Presidência do Conselho de Ministros

GUIÃO DE EDUCAÇÃO GÉNERO E CIDADANIA

3º ciclo

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira,
Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva,
Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares, Vasco Prazeres

Lisboa, 2015



Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
Presidência do Conselho de Ministros

Podem ser reproduzidos pequenos excertos desta publicação, sem necessidade de autorização, desde que se indique a respetiva fonte.

O conteúdo apresentado não exprime necessariamente a opinião da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Ficha Técnica

Título:

Guião de educação *género e cidadania*: 3º ciclo do ensino básico

Autoria:

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira, Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva, Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares e Vasco Prazeres.

Consultoria científica:

Ângela Rodrigues e Teresa Joaquim

Design gráfico e paginação:

Marta Gonçalves

Preparação da edição:

Divisão de Documentação e Informação e Núcleo para a Promoção da Cidadania e Igualdade de Género, CIG

Edição:

2.ª ed., novembro 2015

1.ª edição 2010

COMISSÃO PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE DE GÉNERO

www.cig.gov.pt

Av. da República, 32 – 1.º – 1050-193 LISBOA – PORTUGAL

Tel.: (+351) 217 983 000 | Fax: (+351) 217 983 099

E-mail: cig@cig.gov.pt

Delegação do Norte:

Rua Ferreira Borges, 69 – 3.º F – 4050-253 PORTO – PORTUGAL

Tel.: (+351) 222 074 370 | Fax: (+351) 222 074 398

E-mail: cignorte@cig.gov.pt

Revisão linguística, aplicação do acordo ortográfico e elaboração da edição eletrónica:

Editorial do Ministério da Educação e Ciência

ISBN: 978-972-597-403-2 (impresso) | 978-972-597-404-9 (pdf)

Validado pela DGIDC/ME

Também disponível em: <http://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/cidadania-e-igualdade-de-genero/>

2.1.

Corpo, Gênero, Movimento e Educação

A sociedade expressa-se pela diversidade dos seus corpos e pelos processos de construção cultural a que os sujeita. Todo o indivíduo apresenta sinais culturais no seu corpo, consubstanciando-se a individualidade no e pelo meio do corpo, por um processo de incorporação. Assim, o corpo transporta em si valores e experiências de uma realidade situada, da sociedade e da cultura onde habita, isto é, corporiza uma cultura.

O culto do corpo tem um lugar particular numa sociedade que valoriza o parecer em relação ao ser e em que os cuidados com o corpo assumem preocupação dominante, tendo já sido apelidada de sociedade corporeista, somática, ou somatófila onde o corpo é exaltado, amado e valorizado. Os valores associados ao corpo colocam-no num lugar elevado na hierarquia axiológica da sociedade hodierna, transformando-o em objeto de cuidados e desassossegos. Isto porque o corpo é o que temos mas também o que somos, é um instrumento e um objeto de prazer que, para além de nos identificar, facilita ou embaraça nas

relações com os outros, concede ou restringe o acesso a espaços sociais.

E o corpo de cada, singular e próprio, para além da sua vivência somática e de ser sujeito a saberes organizados e normativos, é também um espaço de subjetividade onde o percecionado se constitui em sentido. E é este valor particular do corpo, para além do comum e da taxinomia, que viabiliza a produção de mudanças.

O indivíduo pode optar, deliberadamente, por um processo que permita, através da sua aparência corporal, um reconhecimento de uma determinada identidade, sem ambiguidades ou versatilidades; e fá-lo através de marcas que imprime ao corpo. Estas devem com segurança afirmar que a pessoa é isto e, conseqüentemente, não é aquilo, embora

“ Cada sociedade tem o “seu corpo”, tal como tem a sua língua; e como uma língua, este corpo é submetido a uma gestão social: ele obedece a regras, a rituais de interacção, a teatralizações quotidianas; e tem igualmente os seus excessos, relativos a essas regras.”

Michel de Certeau, 1982.

os significados e interpretações das marcas corporais mudem em função das culturas, da época e até da fase da vida da pessoa.

A corporeidade corresponde ao conjunto de traços que dá conta do corpo como construção e realidade vivida socialmente.

No entanto, vão surgindo novos modelos de corporeidade, regidos por uma tendência de desnaturalização do corpo, que o destitui do carácter predefinido e fixo e o coloca pronto a ser explorado, por ser volátil e inacabado, com sentidos e significações culturais e sociais¹ – não mais a idade cronológica é deduzida a partir das impressões que o tempo deixa no corpo biológico; não mais a definição sexual do corpo se cinge a uma visão dualista e a própria maternidade é possível de ser repartida (maternidade genética e maternidade geradora).

Ao corpo é-lhe reconhecido valor expressivo como suporte de identificações diversas, o que implica que o indivíduo esteja consciente e ativo na gestão, manutenção e controlo da sua corporeidade que, entre outras situações, lhe permite jogar com as codificações de idade e de género. As fronteiras antes tão bem demarcadas pelo corpo vivido e, fundamentalmente, pelo projetado, que revelavam uma determinada condição social – e.g. ser jovem, ser adulto, ser mulher... – estão mais flexíveis, inconstantes e, a qualquer momento, reversíveis. Os investimentos corporais são cada vez mais significativos, e o corpo escapa, engana e ilude, torna-se capaz de comunicar em mil línguas e de múltiplos significados: é perfurado, tatuado, aspirado, aumentado, penteado, rapado, colorido e bronzeado, adornado com mais

ou menos extravagância, sujeito a dietas ou vitaminado, é, enfim, manipulado ao sabor de modas, gostos e interesses económicos e sociais.

É privilegiada a visão do corpo como instrumento e espaço de significação que permita, pela leitura de símbolos categorizados, a identificação de uma condição social, de um compromisso pessoal e de uma atitude perante a vida e a sociedade. E isto implica o exercício de uma sistematizada vigilância sobre os corpos, não só a partir do exterior e por outros/as – pelo respeito a regras, códigos, condutas e preceitos – como por parte do próprio indivíduo que desde cedo aprende a examinar, controlar e gerir as formas, aparências e movimentos do corpo, de modo a que este expresse simbolismos e códigos que permitam a identificação de pertença a um determinado grupo cultural. Por isso, tende-se para uma incorporação efetiva ou projetada de investimentos corporais que constituem elementos simbólicos de comunicação com outros domínios sociais, expressando compromisso ou dissidência, integração ou contestação às normatividades prescritas pela sociedade.

Género, corpos e identificações

Não podemos ignorar que a única forma de conhecer o corpo é vivê-lo e experimentá-lo, porque nós somos o nosso corpo – não estamos para além dele –, e não podemos apartar, em algum momento da nossa existência, a nossa corporalidade. O ser humano é e tem corpo, realiza-se pelo ser no seu corpo e através de ter corpo, isto é,

¹ Esta questão articula-se com a performatividade do género, abordada no capítulo “Género e Cidadania”.

por uma instrumentalidade corporal que permite uma realização da sua existência eminentemente social.

Entre as demais imposições da sociedade, a pessoa tem de se identificar como masculina ou feminina e o corpo, atuando como o nosso primeiro cartão de visita, legítima pela aparência, pelas expressões ou pelos feitos que realiza essa identificação. Para além das formas e movimentos do corpo, os modos como este se relaciona com outro corpo, o tipo de contacto que desenvolve é uma construção bem distinta em homens e mulheres. Se para eles desde a infância os jogos e as atividades lúdicas proporcionam contactos de grande proximidade corporal em que o valor da força e agilidade é dominante, para elas as brincadeiras afastam-nas de contactos com outros corpos na base do poder físico. Parece ser, fundamentalmente, no espaço privado que elas constroem um corpo para o outro, mesmo nas relações de proximidade com outros corpos. E fazem-no não pela confrontação de corpos mas na ajuda a outros corpos, a tratar e cuidar deles, nas brincadeiras e ‘faz-de-conta’ com as suas bonecas.

O corpo joga um papel predominante na análise

“ Através de um trabalho permanente de formação, de ‘bildung’, o mundo social constrói o corpo, ao mesmo tempo como realidade sexuada e como depositário de categorias de percepção e de apreciação sexuanes, que se aplicam ao próprio corpo, na sua realidade biológica. ”

Pierre Bourdieu, 1990:11

dos requisitos culturais que são necessários para que o indivíduo seja considerado homem ou mulher e o modo adequado para o fazer é uma construção cultural que pode desaguar em vivências mais ou menos desagradáveis – as sociedades desenvolvem estereótipos de género, em que o masculino e o feminino são pensados em oposição, assentes numa estruturação binária do pensamento: um sexo forte e um sexo fraco, “um sexo-que-é”, modelar e dominante, e outro que existe precisamente porque “não é o sexo-que-é”, perspectivado em oposição ao primeiro. As mulheres e os homens são influenciados por padrões de género que, entre várias repercussões, determinam o modo como olhamos o corpo. Hoje, os homens parecem olhar os seus corpos enquanto projetos incumbidos de expressar a sua identidade e singularidade num contexto social e emocional que valoriza o ser-se diferente dos demais. Só que os seus corpos estão sobretudo implicados noutra tipo de projeto, o que regula uma masculinidade normativa.

A definição da masculinidade, como na de feminilidade, no e pelo corpo, é um processo social em nada imutável. Com efeito, o entalhar da masculinidade no corpo é um processo cheio de tensões e contradições. Por sua vez o corpo feminino parece ser um corpo condicionado pelos olhares que avaliam as suas formas, determinam os seus movimentos e enaltecem a sua harmonia e gracilidade; é um corpo autoavaliado no olhar do outro. E continua a ser um corpo que dificilmente se dissocia de um projeto de maternidade, é um corpo que no seu percurso deve gerar outro corpo.

O corpo exposto ao olhar pode assumir funções de reificador das expectativas sociais. Assim, os corpos fortes e musculosos não se encaixam nos padrões femininos de corpo ditados pela sociedade, tal como movimentos suaves e amplos não são condizentes com a expressão corporal de um modelo dominante de masculinidade; e quando o parecer não se coaduna

à representação social de ser mulher ou homem, recaem sobre a pessoa juízos de valor preconceituosos e negativos, relativos à sua orientação sexual, o que, provavelmente, se refletirá, no mínimo, no seu estar social.

Corporalidade e educação

Qualquer conceção educativa deve privilegiar o conhecimento e experimentação do corpo, que constitui uma oportunidade de educação e formação. No campo da educação, o corpo não só parece ser ignorado como consentido, com toda a condescendência que tal implica. A escola prima por uma pedagogia de abstinência corporal, ignorando as potencialidades de educar, formar, socializar a partir do corpo. Muita da teorização e conhecimento tende a ser incorpórea, distanciada das experiências do dia a dia da corporalidade, e a escola parece atender aos corpos no sentido da sua regulação, sendo evidente a sua displicência quanto à educação da corporalidade de alunos e alunas.

Com efeito, o corpo e o movimento têm uma valorização e uma apropriação pedagógica reduzida na escola, que se preocupa em controlar os movimentos dos corpos como se pretendesse educar seres incorpóreos. As disciplinas predominantes no currículo escolar exigem um corpo silenciado, contido no espaço da aula, ocultado entre a mesa e a cadeira onde deve deter-se. Algumas manifestações são permitidas ao corpo, mas de forma ordenada e circunscrita a situações pontuais, como sejam a entrada e saída da sala de aula ou as deslocações nesta. E até se concedem momentos para um corpo à solta, nos espaços

de recreio em que é a criança ou jovem que controla o corpo e seus movimentos, embora também aqui com alguns condicionamentos (de natureza institucional com atividades não permitidas nos recreios, de poder físico e respeitantes às hierarquias de idade e sexo nos espaços, relacionados com os modelos sociais vigentes e a cultura lúdica tradicional). O corpo enquanto objeto de tratamento pedagógico só parece ocorrer nas disciplinas ou áreas não curriculares que contemplem a prática de atividades físicas e desportivas (como são os casos, nomeadamente, da Educação Física e do Desporto Escolar). Para além do desenvolvimento de hábitos de vida saudável², a aquisição de técnicas culturais, entre as quais podemos encontrar as técnicas desportivas por serem técnicas de lidar com a corporalidade, constitui uma tarefa incontornável no desenvolvimento do indivíduo em idade escolar. O desporto pode ser definido como uma forma específica de lidar com a corporalidade, com um sistema de comportamentos corporais marcado por normas, regras e convenções socioculturais e assente nas condições anatomofisiológicas do corpo, mas sobretudo um fenómeno cultural polissémico e polimórfico.

Os corpos e o desporto

Os corpos no e do desporto devem ser vistos em si mesmos e nos modos como incorporam as questões de género. As desigualdades e injustiças entre mulheres e homens patentes no desporto refletem o que também está presente, com maior ou menor extensão, na sociedade em geral. No desporto, como em outras áreas culturais, o masculino e o feminino assumem valores distintos. A predominância do masculino no mundo do desporto tem raízes históricas, culturais e políticas e, embora

² Consultar o capítulo “Género, educação e saúde”.

cada vez mais homens e mulheres tenham oportunidade de praticar as mais diversificadas atividades físicas e desportivas, muitas destas continuam a padecer de uma estereotipização de género. Continua a imperar a noção de categorizar as atividades físicas e desportivas em função da sua adequação à prática masculina ou à feminina, subjugada a uma obsoleta tradição aristotélica de associar os homens às práticas mais ativas (*princípio*) e as mulheres às práticas mais passivas

(*elemento*). A presença feminina tem vindo a ser lentamente tolerada numa prática desportiva concebida por e para homens. Esta tolerância que pode, numa análise fluante e fugaz, ser percebida como um sinal evolutivo para a igualdade, subentende uma hierarquia de poder dado que só se tolera algo ou alguém que, de algum modo, consideramos inferior.

Impera ainda a falsa ideia da fragilidade do corpo das mulheres, como incapaz de desempenhos vigorosos, de jogar agressivamente ou de resistir a provas ou competições rigorosas, de mostrar ou exercer força, de se expor na luta e assumir riscos corporais. Aos corpos das praticantes das

modalidades vistas como menos adequadas às mulheres associa-se a ideia de perda de feminilidade, porque estes corpos alteram as suas formas, posturas e movimentos, afastando-os dos padrões vigentes na

sociedade do que um corpo de mulher deve parecer; e, por não parecer, duvida-se de ser feminino.

Pese a feminização das práticas desportivas ter aumentado consideravelmente nestes últimos anos e as prestações das mulheres

terem melhorado e serem mais competitivas, as atletas continuam a deparar-se com um preconceito social ambivalente que cruza o valor desportivo com a perda de identidade sexual – sendo mulheres não são tão competentes como os homens e sendo muito competentes podem deixar de ser consideradas mulheres.

Os rapazes, por sua vez, aprendem que a suavidade, a vulnerabilidade, a fragilidade e a incompetência motora e desportiva são atributos femininos e que devem ser evitados a todo o custo. Com efeito, nas práticas desportivas um rapaz ser comparado ou perder para uma rapariga parece constituir um insulto ao seu orgulho masculino.

Nos I Jogos Olímpicos da era moderna (1896) as mulheres foram proibidas de participar, mas Stamata Revithi participou de forma não oficial na Maratona. Realizou a distância em 4h30m, um grande feito porque dos 15 atletas à partida apenas 8 terminaram a corrida. Só nas XXIII olimpíadas (1984) a maratona feminina faz parte do programa.

“ A participação ou marginalização das mulheres em atividades físicas e desportivas reflecte como a tensão entre permissões e interditos, em cada contexto histórico, deu lugar à definição de espaços e actividades consideradas adequadas para os corpos femininos.”

Teresa Pinto, 2008: 85-86

Nos espaços do desporto continua a ser enfatizada a feminilidade das desportistas, e dos rapazes esperam-se expressões de uma masculinidade dominante, o que coloca o desporto como mais uma instituição de controlo social.

O corpo no desporto é atuante mas também admirado, pois as práticas desportivas sujeitam-se a um olhar, profano ou competente, do público no espetáculo e mediatização; e aqui parece ser a imagem que mostra de si mesma que faz a desportista, tal como é a ação que faz o desportista – a feminilidade joga-se no parecer enquanto a masculinidade no fazer. Neste encaço, das raparigas espera-se a escolha de desportos mais estéticos e menos viris e esta tendência não é mais do que uma construção social, que regulamenta as representações e as práticas aceitáveis do corpo e que perpetua a ideia de ser próprio dos homens o ‘fazer’ e das mulheres o ‘agradar’ Este constructo social provoca um sentimento de incómodo e desfiliação nas raparigas que optam por praticar desportos que não se enquadram nas representações do corpo feminino.

A marca do género nas atividades físicas e desportivas rege-se por aquilo que o corpo deve parecer, as suas formas e seus movimentos, e dita normas comportamentais que redundam em formas opressivas que operam sobre o corpo, resultando em corpos extremamente censurados nas suas expressões, cerceados nas sua vivências, empobrecidos.

As atuações dos corpos transgridem, não raras vezes, estas tácitas configurações de controlo e as práticas desportivas podem constituir uma forma de empoderamento social por serem espaços onde se desafiam estereótipos de feminilidade e de masculinidade. Mulheres que praticam desportos associados ao masculino, com corpos fortes e musculosos que mostram com orgulho, que lutam e resistem à ideia de uma essência feminina frágil, que são notícia pelo que fazem e alcançam, obrigam-nos a repensar o modo como olhamos o corpo e os julgamentos que a partir daí compomos.

Homens capazes de promover movimentos corporais graciosos e suaves abalam crenças acerca do que sancionamos ao masculino.

Novas formas de olhar os corpos e suas produções promoverão possibilidades de novas corporeidades no sentido de valorização da educação e formação de crianças e jovens.

A este propósito, ver ficha de exploração do filme *Billy Elliot*, no capítulo “Atividades a desenvolver com Psicólogos/as”.

“ Entende-se por técnicas corporais as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos. (...) Em todos os elementos da arte de utilizar o corpo humano, os factos da educação dominam. A noção de educação podia sobrepor-se à noção de imitação, de uma imitação prestigiosa. (...) O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita actos que obtiveram êxito e que ela viu serem bem sucedidos em pessoas em quem confia e que têm autoridade sobre ela. O acto impõe-se de fora, do alto, ainda que seja um acto exclusivamente biológico e concernente ao corpo. O indivíduo toma emprestado a série de movimentos de que ele se compõe do acto executado à sua frente ou com ele pelos outros.

É precisamente nesta noção de prestígio da pessoa que torna o acto ordenado, autorizado e provado, em relação ao indivíduo imitador, que se encontra todo o elemento social. No acto imitador que segue, encontram-se todo o elemento psicológico e o elemento biológico. Mas o todo, o conjunto, é condicionado pelos três elementos indissolivelmente misturados.”

Marcel Mauss, 1934: 211, 215

E este assumir do corpo promoverá impactes significativos nos papéis e nas relações sociais de mulheres e homens e na ordem de género.

A escola deve repensar o seu posicionamento/estrutura em função da consciência das igualdades e diferenças de rapazes e raparigas, da realidade sexuada e da presença das questões de género nas instituições e na vida quotidiana das pessoas. Deve, enfim, propor uma transgressão educando contra ideias preconcebidas que temos acerca das capacidades e destinos das pessoas em função de terem nascido rapaz ou rapariga. Pressupor que tratar o grupo discente de igual modo, não considerando, entre outros aspetos, se são alunos ou alunas é um erro, que inviabiliza qualquer plano de ação de mudança face a uma sociedade profícua em desigualdades de género.

As questões de género estão presentes e atravessam muitas áreas da vida das pessoas, mas existem muitos espaços de ação a partir dos quais se podem e devem promover mudanças, como seja a educação. Neste sentido, não podemos ignorar, nem tampouco desprezar, que as atividades físicas e desportivas, pela sua importância social e cultural, têm o potencial de agir como agente de mudança da ordem de género.

Estamos a referir-nos, assim, que a educação não pode esquecer a corporalidade porque só assim ajudará a situar as formas pelas quais pensamos, sentimos e movemos os nossos corpos, e que nos permitirá estar cientes da sua relação com os sistemas e estruturas culturais em que os significados são criados e questionados.

2.2.

Atividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares

Introdução

Neste capítulo apresentam-se vinte e uma propostas de atividades que, partindo dos vários temas expostos na primeira parte deste guião – corpo, saúde, liderança, tecnologias de informação e comunicação, vida pessoal e profissional –, sugerem vias concretas para a abordagem da problemática do género e das desigualdades com a população discente.

Cada atividade pode ser realizada no todo ou em parte, pode ser ajustada ao contexto específico em que vai ser aplicada e pode, também, constituir um ponto de partida para um projeto mais longo que desenvolva e aprofunde o tema em questão e/ou cruze propostas contidas em diferentes atividades. A dinâmica pode ser iniciada na área de Formação Cívica, eventualmente em articulação com a Área de Projeto, e envolver outras disciplinas do currículo.

Na explicitação do que se pretende com cada atividade – objetivos, considerações

prévias, efeitos possíveis –, as autoras e o autor enunciam ou sugerem competências de cidadania (mais desenvolvidas nos capítulos teóricos) que se cruzam com competências gerais do ensino básico e algumas específicas a nível disciplinar, sendo, por isso, desejável que integrem, expressamente, os Planos Curriculares de Turma.

Estas atividades foram pensadas, à partida, para o 3.º ciclo do ensino básico, em função da finalidade do guião. No entanto, de acordo com as e os docentes que apreciaram e aplicaram algumas das propostas e que mencionámos na introdução do guião, quase todas são exequíveis, com maior ou menor adequação, quer no 2.º ciclo do ensino básico, quer no ensino secundário, permitindo articulações verticais que a presente organização das escolas em agrupamentos favorece.



ATIVIDADE

Género e quotidianos em diferentes gerações

Objetivos

Recolher dados acerca das questões de género em diferentes gerações (passada e presente) nas várias dimensões da vida de uma pessoa (social, familiar e profissional) e levantamento de diferenças e semelhanças nos usos e costumes entre as gerações consideradas.

Interpretar a informação recolhida tendo em atenção o contexto político, social e cultural de um determinado momento/época.

Analisar a evolução do papel/estatuto das mulheres na nossa sociedade ao longo das gerações.

Comparar os resultados, identificando estereótipos ou discriminações de género que prevalecem em épocas/gerações distintas e refletindo sobre o que deveria ser alterado em épocas/gerações futuras.

Reconhecer a necessidade crucial de desenvolver novas atitudes nas relações sociais (entre mulheres e homens).

Desenvolver uma atuação autónoma, responsável e criativa, e simultaneamente participativa e cooperante do/a aluno/a nas tarefas propostas, bem como uma avaliação das mudanças e apropriação de novos posicionamentos no que respeita às questões de género nas diferentes dimensões (social, familiar e profissional).

Sugestões

DURAÇÃO: 15 a 16 aulas de 45' (cerca de 2 a 3 aulas por cada tarefa da atividade)

RECURSOS E MATERIAL:
Fichas de trabalho.

INTERDISCIPLINARIDADE:
Esta atividade pode envolver várias áreas disciplinares (História, Língua Portuguesa, Educação Visual, Educação Tecnológica, Teatro, Educação Física...) devendo ser equacionada e adaptada em função dessa decisão.

Considerações prévias

No nosso país os designados papéis sociais de homens e mulheres foram sendo modificados ao longo das gerações devido, entre outros aspetos, à evolução dos contextos políticos, sociais e culturais, pelo maior acesso à educação e pela legislação e implementação de políticas de igualdade.

No entanto, as assimetrias e as desigualdades de género são atualmente uma das principais preocupações a nível mundial no que se refere aos direitos humanos e ao desenvolvimento. Estas desigualdades continuam a caracterizar o quotidiano das pessoas, legitimadas pela história e tradição, perpetuadas e reproduzidas

por processos de dominação que omitem e esbatem os direitos das mulheres e a igualdade de género em todas as dimensões da vida das pessoas.

Estratégias metodológicas

- » Trabalho de projeto
- » Trabalho em grupo

Desenvolvimento da atividade

1 “Como era um dia na vida da minha avó quando tinha a minha idade?”

Aos/às alunos/as deve ser dito que esta primeira tarefa pretende a recolha de informação que possibilite conhecer e entender a forma como as pessoas da geração das avós viviam, que interesses e motivações tinham, como era o seu quotidiano, etc.

Neste encaicho, é prioritária uma fase de planeamento que objetive qual a informação a recolher e como o fazer.

Sugestões de temas a integrar na ficha de trabalho que orientará a pesquisa.

- » a alimentação
- » o vestuário/a moda
- » tarefas diárias no âmbito da família
- » escola/trabalho – caracterizar cada um destes ambientes e as tarefas adstritas
- » o que podiam fazer e o que não podiam
- » como passavam os domingos/feriados
- » os tempos livres – quantos, como os ocupavam
- » qual o/a músico/a ou a música de que mais gostavam
- » (...)

Os/as alunos/as formam grupos de 5 elementos e planeiam qual a informação a recolher, as questões a colocar às avós, de modo a

contemplar alguns temas como os indicados acima.

O/a professor/a deverá supervisionar o trabalho para garantir que as questões contemplem os principais temas definidos previamente, e de modo que a informação a recolher permita aos/às alunos/as realizar posteriormente as restantes tarefas desta atividade.

Cada um/a dos/as alunos/as terá uma semana para recolher essa informação junto da avó ou de uma pessoa sua conhecida com idade para ser sua avó.

2 Na sequência da recolha da informação, os/as alunos/as em trabalho de grupo terão que a analisar e descrever um dia da avó com a idade de 13/15 anos.

Deverá ser providenciada uma ficha de trabalho que ajude os/as alunos/as a organizar a informação, por exemplo com questões que orientem a realização de um registo tipo diário:

A que horas se levantava? Vivias com quem? Como era o local/quarto onde dormias? O que comias de manhã? O que tinhas que fazer antes de saíres de casa? Para onde ias? Como ias e quanto tempo demoravas? O que fazias (estudavas, trabalhavas fora de casa, ficavas em casa...)? A que horas voltavas a casa? O que fazias em casa ao chegar? Onde e o que almoçavas? Durante o dia gastavas dinheiro? Em quê? A que horas jantavas? O que jantavas? Ias ao café (saíres)? A que horas se deitavas?

E outros interesses, como por exemplo:

Como passavas os tempos livres? Com quem convivias? Quem era a melhor amiga? E amigo? Ias dançar? Com quem e onde? Como sabias o que se passava no mundo? O que gostavas mais de fazer? O que não gostavas nada? O que querias ser? O que a impediu? Namoravas? Como se encontravas para namorar?

Ou outra forma...

3 4 “Como era um dia na vida do meu avô quando tinha a minha idade?”

O desenvolvimento será igual às tarefas (1) e (2) mas agora para recolha de informação junto ao avô ou a uma pessoa conhecida e com idade para ser avô do/a aluno/a.

Outra hipótese é fazer esta recolha simultaneamente à avó e ao avô, se a elaboração/planejamento não enviesar as questões a colocar.

5 A informação recolhida junto das pessoas com idades para terem vivido “na geração das/os avós/avôs” pode, e deve, ser complementada com outras formas de pesquisa – contexto cultural, conhecimento de factos históricos ilustrativos da vida naquela época, filmes da época, jornais e revistas daquele tempo (importante a colaboração de várias disciplinas).

6 “Como é um dia na minha vida?”

Esta tarefa pode consistir na realização de um diário, durante uma semana, pelos vários elementos que constituem o grupo, para posteriormente, em trabalho de grupo, conseguirem resumir o que caracteriza hoje um dia de um rapaz e o dia de uma rapariga na comunidade onde vivem.

O diário que lhes é solicitado pode concretizar-se em várias formas de expressão – escrita, visual por desenho, em tiras de banda desenhada que caracterizem um dia ou semana da sua vida atualmente, etc.

Uma vez concretizado o diário de uma rapariga e de um rapaz no momento atual, devem proceder a uma análise comparativa com os resultados dos diários obtidos nas tarefas anteriores. Deve ser dada particular atenção às alterações na vida de raparigas e rapazes destas

duas gerações, destacando o que foi esbatido nos papéis sociais de homens e mulheres nestes distintos tempos mas chamando a atenção para o que parece ainda prevalecer. A comparação dos resultados das duas gerações é importante, podendo-se elencar o ‘que era bom’ e o ‘que não era bom’, ou colocar num dos pratos de uma balança o diário do avô e no outro o da avó e analisar as condicionantes sociais impostas a cada naquela época. Tão ou mais importante que a análise anterior, é os/as alunos/as serem capazes de, em relação à informação obtida pelos seus diários, ficarem conscientes e despertos para a importância que a sociedade atual ainda atribui à diferenciação dos papéis sociais de mulheres e homens. Poderão elencar, entre as tarefas dos diários do rapaz e da rapariga, as de âmbito privado e as de âmbito público, as condicionantes de relacionamento, as diferenças em relação ao que familiares e escola esperam deles e delas, a forma como ocupam os seus tempos livres e o que caracteriza essa ocupação...

7 Na última tarefa desta atividade, os/as alunos/as deverão responder à questão:

“Como será um dia na vida do meu neto quando ele tiver 13/15 anos?”

“Como será um dia na vida da minha neta quando ela tiver 13/15 anos?”

Pretende-se que após uma análise e interpretação da informação, de um ‘despertar’ para as desigualdades ou papéis muito distintos de homens e mulheres na sociedade de hoje, os/as alunos/as, de forma crítica e criativa, idealizem um dia no futuro e numa sociedade mais igualitária, particularmente no que respeita às questões de género.

Produto final

Deve ser definido logo no início da atividade um produto final, que varia consoante o tempo

dedicado à atividade, as áreas disciplinares envolvidas e o aprofundamento de cada tarefa.

Poderá resultar:

- » Uma teatralização – por exemplo: um diálogo entre duas ou três personagens em que uma delas é a avó ou o avô, que constitua um episódio na vida dele/a e que permita expressar o que caracterizava (interesses, papéis, expectativas...) a vida de uma rapariga e de um rapaz naquela época;
- » Uma declaração de direitos para uma sociedade igualitária;
- » Uma exposição que permita confrontar e alertar para as questões de género, para os papéis sociais de rapazes e raparigas no passado, com a apresentação do que difere mas também do que persiste no que é ‘ser mulher’ e o ‘ser homem’ em três gerações – passada, atual e futura.

» Umhas tiras de banda desenhada que contem uma história que reflita algum aspeto em particular da análise efetuada no que às questões de género diz respeito.

Efeitos possíveis

A atividade pretende a pesquisa de informação por parte do/a aluno/a, a sua seleção e organização. Pretende a identificação de papéis sociais de género, de situações problema e, valorizando esta análise, o/a aluno/a ser capaz de encontrar estratégias/princípios que tendam a esbater estereótipos e discriminações. Pretende o desenvolvimento da análise e capacidade crítica quanto às desigualdades entre homens e mulheres e um posicionamento de intervenção e ação para uma sociedade mais justa.

+ *informação*

Para aprofundamento do tema, consultar o capítulo 1.1.



a1

ATIVIDADE

As crenças e os estereótipos de género nas atividades profissionais

Objetivos

Conhecer as crenças associadas ao género na dimensão profissional, na divisão do trabalho entre homens e mulheres e o que a caracteriza – os/as alunos/as expressam as suas opiniões acerca dos papéis de homens e mulheres no mundo do trabalho.

Confrontar conhecimentos e crenças relacionadas com os papéis de mulheres e homens no mundo do trabalho e levar a uma análise que permita o questionamento dessas mesmas crenças estereotipadas.

Identificar áreas ou funções de âmbito profissional em que as mulheres estão sub-representadas e questionar o que contribui para esse facto.

Identificar os papéis sociais tradicionalmente atribuídos a homens e a mulheres e detetar os problemas decorrentes da ausência da igualdade de género na sociedade.

Considerações prévias

Continua a prevalecer no mundo do trabalho uma estereotipização de género das atividades laborais e profissionais. As tarefas que envolvem mais força e resistência corporal, ou de maior risco, são atribuídas preferencialmente aos homens; mas são também os homens que ocupam a maioria dos cargos de chefia e

Sugestões

DURAÇÃO: 2 a 3 aulas de 45'

RECURSOS E MATERIAL:

Ficha de trabalho.

Uma folha para o desenho e lápis de cor.

Quadro de sala ou de corticite ou placard

Bostik, fita-cola ou pioneses.

de decisão. Paradoxalmente, associam-se às mulheres tarefas profissionais menos desgastantes em termos físicos e dificulta-se-lhes o acesso a cargos de poder pela exigência social de cumprirem as tarefas de educar filhos/as e cuidar da família.

Para além do referido, persiste uma desigualdade remuneratória da mesma tarefa ou função profissional entre homens e mulheres, sendo elas as mais penalizadas, além de serem as que primeiro são despedidas quando a entidade empregadora pretende reduzir o número de trabalhadores

Os mitos da fragilidade do corpo da mulher e da 'essência feminina' continuam a legitimar discriminações também no mundo do trabalho, e a assunção que o homem tem de 'sustentar a família' continua a arredá-lo de tarefas importantes na sociedade e de âmbito familiar. Enquanto persistirem estes papéis sociais de homens e mulheres, continuarão as

discriminações e longe o alcance de uma sociedade mais justa.

Estratégias metodológicas

» Trabalho em grupo (grupos de cinco discentes).

Desenvolvimento da atividade

1 A primeira tarefa solicita a expressão pelo desenho.

Os/as alunos/as são informados/as que irão desenvolver uma atividade que se iniciará com a elaboração de um desenho e que todas as informações estarão na ficha a entregar, pelo que nenhuma questão deve ser levantada.

As informações acerca do que se pretende devem ser previamente preparadas numa ficha a entregar a cada aluno/a sem que qualquer informação adicional seja verbalmente dada; a atividade deve ser desenvolvida individualmente e em silêncio.

As instruções possíveis para a atividade constam da Ficha U1 em anexo (Imagina uma quinta agrícola numa vila ou aldeia...)

A história poderá ser outra, mas não pode haver referência ao sexo dos intervenientes do desenho, nenhum pronome ou palavra que atribua um sexo à(s) personagem(ns) a desenhar.

2 Na sequência da tarefa inicial, convidam-se os/as alunos/as a colocar os seus desenhos no quadro para serem vistos

e promover alguma interação entre discentes. Pode ser votado o ‘melhor’ desenho e ‘aplaudido/a’ o/a vencedor/a. Pode-se salientar que os desenhos expressam o que cada pensa acerca do trabalho numa quinta e de quem deve desempenhar as diversas tarefas.

Deve ser contabilizado o número de desenhos em que quem trabalha a terra é homem e os que colocam mulheres.

Fazer um levantamento de quantas mulheres e homens estão representados nos desenhos e em que funções.

Algumas questões devem ser colocadas:

» porque estão mais homens/mulheres representados/as do que mulheres/homens?

» como formaram a ideia de quem faz o quê? (por exemplo, numa escola citadina em alunos/as com poucas ou nenhuma vivências do trabalho de uma quinta).

» quem é responsável pela quinta?

» porque colocaram as mulheres (ou os homens) naquelas tarefas? E porque não colocaram os homens (ou as mulheres) a fazer isso?

(...)

Clarificar o que cada faz, que utensílio utiliza e o que caracteriza essa tarefa.

3 Realizar em grupo um desenho que expresse um outro ambiente de trabalho – por exemplo: uma fábrica, um escritório, um restaurante, uma reunião do governo ou da autarquia, uma sessão do Parlamento, etc., – não tendendo para discriminações ou estereótipos nas funções de mulheres e homens.

Efeitos possíveis

A atividade pretende conhecer crenças enviesadas pelas questões de género, confrontar os/as alunos/as com as suas próprias crenças para melhor conhecer/entender a realidade e identificar problemas.

Tenta avaliar-se novos posicionamentos ou questionamentos da posição anteriormente assumida pelos/as alunos/as e que era reveladora da presença de estereótipos de género.

Os/As alunos/as são capazes de questionar a sub-representação das mulheres ou as funções estereotipadas de homens e mulheres.

+ informação

Para aprofundamento do tema, consultar os capítulos 1.1. e 6.1.

Dados referentes a esta questão podem ser consultados no Dossier temático Género no sítio do Instituto Nacional de Estatística (INE), com o seguinte endereço: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_perfgenero&menuBOUI=13707294

*As crenças e os estereótipos de género
nas atividades profissionais*

Ficha a1

Imagina uma quinta agrícola numa vila ou aldeia.

Agora imagina várias pessoas a trabalhar nas diversas atividades dessa quinta. Desenha pessoas a trabalhar na quinta no cenário que quiseres. Tenta ser algo realista no que respeita ao vestuário, às roupas e acessórios que as pessoas usam no trabalho e aos utensílios que utilizam. Quando acabares o desenho, atribui nomes às diferentes personagens que desenhaste e identifica o que fazem.

Podes colocar o teu nome na ficha ou não (a opção é tua).



Pensando o corpo

Objetivos

Identificar a importância do corpo e da sua aparência.

Entender o corpo deficiente.

Conhecer as visões de corpo em função do género.

Reconhecer as relações do corpo com saúde e movimento.

Identificar situações problema no que concerne ao cruzamento da identidade de corpo com as questões de género, confrontar diferentes perspetivas face ao problema identificado e ser capaz de idealizar princípios orientadores que fundamentem tomadas de decisão.

Considerações prévias

As relações que rapazes e raparigas estabelecem com o seu corpo estão condicionadas pelas questões de género. Para além da vertente do corpo saudável, ainda basicamente associado ao corpo não doente, a saúde parece também medir-se na aparência dos corpos. A sociedade ainda continua a pressionar mais as raparigas para a busca de um corpo ideal, um corpo mediatizado de formas esbeltas e medidas formatadas, o

Sugestões

DURAÇÃO: 3 aulas de 45'

RECURSOS E MATERIAL:
Fichas de trabalho.

INTERDISCIPLINARIDADE: É possível dar um maior desenvolvimento a esta atividade em Área de Projecto e convocar outros saberes disciplinares.

que consiste numa das formas mais subtis de controlo social sobre o corpo.

Aos rapazes exigem-se corpos que confirmem a formação da sua masculinidade. As formas menos musculadas e os cuidados com o corpo masculino e sua aparência começam a ser bem aceites pela sociedade, mas os gestos e movimentos corporais devem enquadrar-se nos esperados à masculinidade.

Estratégias metodológicas

- » Trabalho individual
- » Trabalho de grupo
- » Discussão em grupo/turma

Desenvolvimento da atividade

- 1** Cada aluno/a recebe uma folha em que estão escritas frases incompletas e em que só identifica o seu sexo. Pretende-se que o/a aluno/a pense na melhor forma de completar cada frase.
Indicações possíveis e exemplos de afirmações constam das Fichas B1, B2 e B3 em anexo a esta atividade.
A tarefa pode cingir-se a uma reflexão individual pelo que cada aluno/a não partilhará o resultado com os/as restantes.
Esta tarefa pode ser realizada logo no início de uma série de aulas dedicadas ao tema, e no fim pode ser proposto ao/à aluno/a a sua alteração/ confirmação.

- 2** Na sequência da tarefa anterior, podem-se formar grupos de 5/6 elementos que analisarão um conjunto de 5/6 registos de elementos não pertencentes ao grupo (podem até analisar dados de uma outra turma).
Pretende-se que o grupo analise as várias opiniões nas folhas de registo e as considere em função de pertencerem a rapazes ou a raparigas.
O grupo deve designar um/a porta-voz que exporá os resultados da análise efetuada às afirmações.

- 3** Em função do nível de análise realizada pelos/as alunos/as, dos questionamentos colocados e da discussão resultante, pode sugerir-se a elaboração, em grupos de 5/6 elementos, da Declaração dos Direitos do Corpo.

Aqui pretende-se que alunos e alunas concebam uma visão de corpo plural, passível de variadas formas, capaz de um espetro de movimentos que o enriqueça. Uma perspetiva de corpo sem categorizações que o deprecie ou o desabilite, mas que o exponencie e o torne único. Neste encaço, deverão listar 4 a 5 afirmações que deveriam constar numa declaração deste tipo.

A responsabilidade da relação saúde, corpo, movimento (e/ou desporto) não deve cingir-se à dimensão pessoal, pelo que alunos e alunas devem ser capazes de refletir acerca dos modos como a sociedade de consumo induz para um conjunto de ilusórias necessidades do corpo.

Produto final

O produto final pode ser simplesmente a própria discussão orientada e dinamizada pelo/a professor/a, ou pode também incluir a elaboração pelo grupo de uma conclusão da atividade expressa por escrito em um parágrafo.

Efeitos possíveis

Tenta-se avaliar novos posicionamentos da identidade de corpo, novas perspetivas corpóreas livres de estereótipos de género que condicionam e controlam os corpos. No caso da elaboração de itens a constar na Declaração dos Direitos do Corpo, este será o produto final que expressará (re)configurações e (re)posicionamentos do corpo na sociedade.

Continuação...

É possível prolongar esta atividade ou desenvolvê-la para ser aplicada no âmbito da componente curricular de Área de Projeto ou no plano de atividades. Para isso outras dimensões do corpo deveriam ser equacionadas... (saúde, sexualidade, corpo objeto, corpo máquina, corpo na arte, corpo biológico, corpo social, corpo desportista, a história do corpo, a moda e o corpo, corpo tecnológico, corpo aventura...).

+ informação

Para aprofundamento do tema, consultar os capítulos 2.1. e 3.1.

Ecos de aplicação

ESTA ATIVIDADE FOI APLICADA NO ÂMBITO DE UMA OFICINA DE FORMAÇÃO SOBRE GÉNERO E CIDADANIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO REALIZADA NA ESCOLA SECUNDÁRIA EB 2/3 PROF. REYNALDO DOS SANTOS (V. F. XIRA):

Aplicação numa turma de 7.º ano em aulas de Estudo Acompanhado; as respostas à ficha de trabalho e o debate revelaram notórias marcas de género nas raparigas e nos rapazes; “através desta atividade podemos ajudar a desconstruir algumas imagens e fazer, com os/as alunos/as, um trabalho conjunto que nos permita a todos/as promover modelos alternativos que contribuam para uma escola que seja, cada vez mais, um verdadeiro agente de mudança de mentalidades” (docentes: Edite Serra e Margarida Lopes).

“Esta atividade pode ser aplicada em Formação Cívica e pode envolver um trabalho interdisciplinar com as áreas de Francês e História (docente Rosinda Nicolau) e relaciona-se com «As medidas promotoras de saúde» no âmbito da disciplina de Ciências Naturais do 9.º ano” (docente: Paula Peniche).

“Esta atividade é fácil de dinamizar e pode resultar num produto final interessante e original. Poderá envolver um trabalho interdisciplinar com as áreas de Língua Materna, Educação Física, Ciências ou Biologia e Educação Visual. A ideia dos «Direitos do Corpo» é original e permite realizar trabalhos criativos com recurso ao uso da imagem” (docente: Margarida Lopes).

Aplicação numa turma de 11.º ano nas disciplinas de Português e de Literatura Portuguesa, adaptada à análise das personagens de *Os Maias* a partir da respetiva representação teatral a que a turma assistira; foram as frases “o melhor/menos bom de ser rapariga/rapaz é ...” e “se eu pudesse mudar algo, fazia com que...” que fizeram surgir marcas mais explícitas dos estereótipos de género e que suscitaram um debate mais interessante (docentes: Conceição Redondo e Maria José Cavaco).

Pensando o corpo

Ficha b1

Nesta página tens o início de várias afirmações que deves completar.

Cada afirmação expressará uma ideia que deves apresentar da forma mais completa possível. Para isso, se necessitares, podes escrever várias frases de modo a justificares a ideia que inicialmente apresentas ao completar a primeira frase.

O nosso corpo é importante porque _____

Para ter uma vida saudável devo _____

Sinto-me bem quando _____

As minhas atividades preferidas no tempo livre são _____

Desporto para mim é _____

Quanto às aulas de Educação Física, acho que _____

O melhor de ser rapariga/rapaz é _____

O menos bom em ser rapariga/rapaz é _____

Se eu pudesse mudar algo, fazia com que _____

Rapariga

Rapaz

Pensando o corpo

Ficha b2

Nesta página tens o início de várias afirmações que deves completar.

Cada afirmação expressará uma ideia que deves apresentar da forma mais completa possível. Para isso, se necessitares, podes escrever várias frases de modo a justificares a ideia que inicialmente apresentas ao completar a primeira frase.

Ter um corpo ideal é _____

Quando penso em melhorar o meu corpo, penso em _____

O que as outras pessoas pensam do meu corpo para mim é _____

As raparigas devem cuidar do corpo porque _____

Os rapazes devem cuidar do corpo porque _____

As pessoas idosas devem cuidar do corpo porque _____

Rapariga

Rapaz

Pensando o corpo

Ficha b3

Nesta página tens o início de várias afirmações que deves completar.

Cada afirmação expressará uma ideia que deves apresentar da forma mais completa possível. Para isso, se necessitares, podes escrever várias frases de modo a justificares a ideia que inicialmente apresentas ao completar a primeira frase.

Quando falamos de um corpo perfeito, falamos de _____

Os maiores riscos para o meu corpo são _____

As coisas que mais beneficiam o corpo são _____

Quando falamos de deficiência, estamos a falar de um corpo que _____

Um corpo com uma deficiência é algo que _____

Desporto e deficiência é uma relação que eu acho que _____

Rapariga

Rapaz



(Re)Educando o olhar sobre os corpos

Objetivos

Reeducar o olhar sobre os corpos masculinos e femininos.

Confrontar preconceitos e estereótipos que determinam a apreciação do corpo em função de este ser masculino ou feminino.

Problematizar a determinação do género sobre o modo como são percebidos os corpos.

Considerações prévias

É vulgar dizer que ‘uma imagem vale mais que mil palavras’, ao que nos atrevemos a acrescentar que a reação motora e/ou verbal a uma imagem expõe o entendimento mais genuíno.

Importa perceber em que radicam as opiniões que sancionam formas corpóreas que não se enquadram na mediação do corpo ideal de homens e de mulheres.

Os corpos ideais, tão presentes na publicidade, não existem; o que nos são apresentados são corpos retificados por técnicas médico-cirúrgicas e por laboratórios fotográficos, fortalecidos por substâncias nocivas e embelezados por tonalidades e adornos difíceis de reproduzir.

Sugestões

DURAÇÃO: 2 aulas de 45’

RECURSOS E MATERIAL:

Um conjunto de 10 a 15 fotografias (diponibilizadas na Ficha C1).

Uma folha de registo para cada aluno/a.

Estratégias metodológicas

- » Trabalho individual
- » Trabalho de grupo
- » Discussão em grupo/turma

Desenvolvimento da atividade

- 1** É disponibilizada aos/às alunos/as uma folha de trabalho que permitirá o registo de uma avaliação das fotos a observar. Nessa folha consta uma tabela de duas colunas, uma com “Gosto” e a outra “Não gosto”. Após observarem

a foto terão que colocar uma cruz na coluna respetiva, indicando se gostaram da foto que viram ou se não gostaram. Em anexo a esta atividade apresentam-se exemplos de fotos (Ficha C1).

2

Em trabalho de grupo, e depois de analisarem as respostas de cada elemento e suas razões para a opção tomada, devem fundamentar a apreciação de cada fotografia de forma clara e detalhada.

As justificações de cada apreciação devem ser lidas em voz alta e, se possível, em relação a uma mesma fotografia, ouvir as justificações de quem apreciou como “Gosto” e de quem assinalou como “Não gosto”.

Efeitos possíveis

Pretende-se o questionamento das diferentes avaliações e respetivas justificações.

Deve ser dado a entender que os gostos são produto de construções sociais e pessoais. Os/as alunos/as podem ser levados/as a refletir acerca de como são gerados esse gostos.

Continuação...

Pode-se solicitar às alunas e aos alunos que procurem formas de corpos femininos e masculinos que foram sendo considerados como belos em épocas distintas da história, sendo mais fácil, para o efeito, recorrer aos corpos, masculinos e femininos, retratados nas produções de arte (esculturas, pintura, fotografia...).

+ informação

Para aprofundamento do tema, consultar o capítulo 2.1.

Ecoss de aplicação

ESTA ATIVIDADE FOI APLICADA NO ÂMBITO DE UMA OFICINA DE FORMAÇÃO SOBRE GÉNERO E CIDADANIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO REALIZADA NA ESCOLA SECUNDÁRIA EB 2/3 PROF. REYNALDO DOS SANTOS (V. F. XIRA):

Adaptação e aplicação em 4 turmas do ensino básico (3.º, 5.º, 7.º e 9.º anos), proporcionando uma comparação vertical dos resultados obtidos e a sua análise posterior pelos/as alunos/as em trabalho de grupo (docentes: Fátima Pinheiro e Graciete Abreu).

“No ensino básico é pertinente realizar esta atividade na área de Formação Cívica, já que podemos englobá-la na educação para a cidadania, realçando aspetos que permitam promover a autoestima



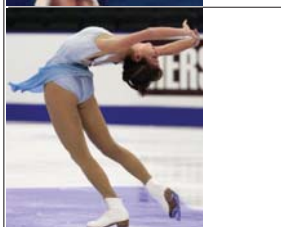

de raparigas e de rapazes, levando-os a refletir sobre o modo como somos influenciados nos nossos gostos e, sobretudo, levá-los a gostar de si mesmos e dos outros, mas não em função de um corpo supostamente perfeito” (docente: Margarida Lopes).

Adaptação e aplicação numa turma de 10.º ano na disciplina de Inglês; as opiniões expressas no debate revelaram uma clara estereotipia de género; “os rapazes mostraram-se mais participativos na discussão, mas tanto eles como elas mostraram bastante interesse na atividade” (docente: Helena Ferreira).

Adaptação e aplicação em turmas de 11.º e 12.º anos de História da Cultura e das Artes, suscitando o “debate em torno de temas como os *piercings*, as tatuagens, as mutilações, a anorexia, a bulimia, os tratamentos de beleza, entre outros, e a construção de uma galeria de imagens de corpos e rostos ao longo da História” (docente: Paula Freitas).

(Re)Educando o olhar sobre os corpos

Ficha c1

Exemplo de Fotos:	GOSTO	NÃO GOSTO
		
		
		
		
		
		



Género e as práticas desportivas

Objetivos

Mobilizar saberes culturais para entender a realidade e detetar problemas do quotidiano.

Reconhecer a interferência das questões de género na adequação da prática de atividades desportivas e na mediatização das modalidades desportivas.

Conhecer as oportunidades de rapazes e raparigas praticarem desporto na zona onde vivem.

Considerações prévias

O desporto incorpora e reproduz os problemas da sociedade e, como em outras dimensões culturais, o masculino e o feminino assumem valores distintos.

A predominância do masculino no mundo do desporto tem raízes históricas, culturais e políticas. Embora cada vez mais homens e mulheres tenham oportunidade de praticar as mais diversificadas atividades desportivas, muitas destas ainda continuam a padecer de uma estereotipia de género. Ainda é veiculada a ideia de certas atividades físicas e desportivas mais adequadas a raparigas e outras mais adequadas a rapazes, que, como subjugada a uma arcaica tradição aristotélica, associa os homens às atividades mais ativas (princípio)

Sugestões

DURAÇÃO: 2 aulas de 45'

RECURSOS E MATERIAL:

Cartões com nomes de modalidades desportivas.
3 fichas de trabalho.

Cola.

Quadro de sala de aula.

e as mulheres às atividades mais passivas (elemento). Os *media* tendem a reforçar esta categorização, afetando opiniões e atitudes quanto à participação desportiva pessoal e de outros/as, contribuindo para a estratificação social que regulariza as diferenças e as desigualdades de género.

O impacto da estereotipia de género nas atividades físicas e desportivas hipotecam e empobrecem as experiências corporais e educativas de rapazes e raparigas ao sancionarem determinadas práticas ou ao não providenciarem as mesmas oportunidades de prática para rapazes e para raparigas. Só que o desporto tem o potencial de desafiar e esbater estereótipos de género, de se constituir como agente facilitador na construção de uma sociedade menos hierarquizada pelo que entende adequado ao masculino e ao feminino.

Estratégias metodológicas

» Trabalho em grupo (grupos de cinco discentes).

Desenvolvimento da atividade

1 Em pequenos cartões/papéis é colocado o nome de uma modalidade desportiva (definir entre 10 a 15 modalidades). Providenciar um envelope por grupo que contém: 10/15 cartões/papéis (cada um com o nome de uma modalidade desportiva).

Exemplos de modalidades:

*andebol,
aeróbica,
basquetebol,
boxe,
dança,
escalada,
futebol,
futsal,
ginástica,
hóquei em patins,
kick-boxing,
motociclismo,
râguebi,
ténis,
vela,
voleibol...*

a) Numa folha com uma linha que deve ser entendida como uma escala graduada, em que num dos extremos está o “Adequado ao masculino” e na outra o “Adequado ao feminino”, pede-se aos/às alunos/as para colarem os cartões/papéis de cada uma das modalidades no espaço onde entendem mais adequado (masculino; adequado aos dois; feminino) – Ficha D1 em Anexo.

b) Numa outra folha com uma tabela de duas colunas é colocado “Vejo/assisto frequentemente” e na outra “Raramente vejo/assisto”, explicando que este vejo/assisto refere-se ao que cada um/a vê/assiste nos programas de televisão (canais nacionais) e nos principais jornais nacionais (genéricos ou desportivos) – Ficha D2 em Anexo. São distribuídos cartões/papéis com as modalidades desportivas (uma em cada cartão), como o apresentado na introdução desta tarefa.

c) Numa terceira folha pode apresentar-se uma tabela de duas colunas, uma com “Rapazes” e a outra “Raparigas”, para colocarem os desportos que eles e elas podem praticar na zona/cidade onde vivem. São também distribuídos cartões/papéis com as modalidades desportivas – Ficha D3 em Anexo.

Numa turma de 25 alunos/as, ao formarem grupos de 5 elementos, a folha D1 pode ser dada a 2 grupos, o mesmo pode ser proposto com a folha D2, e um só grupo ficar com a folha D3.

Depois de os grupos estarem formados, os cartões/papéis devem ser entregues (dentro de um envelope) com a respetiva folha de trabalho e cola. Deve ser dito que as informações estão todas nas folhas de trabalho e que devem executar a tarefa rapidamente – terão 10’ a 15’ para a realizar.

2 Depois de finalizada a primeira tarefa, reproduz-se no quadro a escala utilizada em D1 e colocam-se, com a ajuda das referências ‘adequado ao masculino’, ‘adequado aos dois’ e ‘adequado ao feminino’ as modalidades conforme indicação dos grupos que executaram esta folha de trabalho.

Depois assinalam-se com + e – as modalidades que os grupos que realizaram a tarefa D2 indicam respetivamente como “Vejo/Assisto frequentemente” (+) e “Raramente vejo/assisto” (-).

Por último, assinala-se com um círculo ○ as modalidades que as raparigas podem praticar na zona onde vivem, e com um triângulo △ as modalidades que os rapazes têm oportunidade de praticar na zona onde vivem.

Resultará em algo como, por exemplo:

Adequado ao MASCULINO	Adequado aos DOIS	Adequado ao FEMININO
	Andebol +	Dança -
	Voleibol +	
Boxe -		
Râguebi +		Aeróbica -
	Futebol ++	

A partir da observação desta escala, que integra toda a informação, várias questões devem ser colocadas à turma:

- » O que acharam das tarefas? Foram fáceis/difíceis de realizar?
- » O que acham dos resultados?
- » Alguns dos resultados são inesperados para vocês?
- » Há mesmo desportos menos adequados para os rapazes praticarem e menos adequados para as raparigas praticarem?
- » Estas características de modalidades desportivas menos masculinas ou menos femininas resultam de atributos naturais ou de mitos?
- » Qual a relação entre os desportos considerados na sociedade como 'mais masculinos' e os 'mais femininos' e a visibilidade/presença na comunicação social nacional?
- » O que está na origem destas relações?
- » Quem tem mais oportunidade de praticar desporto na zona onde vivem? Os rapazes ou as raparigas? Que modalidades? E se uma rapariga quiser jogar futebol, tem oportunidade para o fazer?

Para concluir a atividade, podem ser apresentadas fotos de praticantes nacionais nas diversas modalidades, femininos e masculinos, e alguns dados de número de praticantes.

Efeitos possíveis

Esta atividade promove o questionamento de alguns dos condicionamentos que as questões de género impõem às práticas de atividades físicas e desportivas.

Deve ser dado a entender que não há respostas corretas, mas as/os alunas/os devem refletir acerca do que está na base das respostas encontradas, das associações que vulgarmente se fazem de modalidades desportivas ao feminino e ao masculino.

Durante esta atividade é importante promover, observar e sistematizar as respostas, argumentos e comentários das/os alunas/os referentes aos impactes dos estereótipos de género nas oportunidades das/os jovens praticarem uma qualquer modalidade desportiva. Todas as opiniões devem ser consideradas, pelo que, no desenvolvimento da tarefa 1, se o/a professor/a constatar tendência de resultados divergentes dentro do grupo deverão ser providenciadas mais fichas D1, D2 ou D3. Procura-se que as/os alunas/os fiquem cientes das vantagens das tomadas de decisão não condicionadas por estereótipos de género, particularmente na escolha por uma prática de atividade física e desportiva. A atividade pretende uma consciencialização do que domina a mediatização das atividades desportivas e das diferenças de oportunidades de práticas desportivas entre rapazes e raparigas. O facto de a prática feminina ou masculina de uma determinada modalidade desportiva não ser mediatizada não significa que não tenha praticantes ou competições nacionais. Por isso é essencial finalizar esta atividade dando a conhecer praticantes nacionais de modalidades menos divulgadas, no feminino e no masculino, e que rompa com estereótipos de género que continuam a condicionar a escolha da prática desportiva de raparigas e de rapazes.

Continuação...

Esta atividade poderá ser prolongada pelo desenvolvimento de um trabalho de pesquisa que vise a evolução da participação de atletas femininas e masculinos no maior evento desportivo mundial – os Jogos Olímpicos. Esta tarefa poderá, também, contemplar os Jogos Paralímpicos.

Pode também ser desenvolvida uma terceira tarefa na qual a partir de, por exemplo, duas das questões colocadas à turma, cada grupo elabore uma resposta que posteriormente apresentará em voz alta a toda a turma. Depois de lidas as respostas de todos os grupos, o/a professor/a poderá promover e orientar um debate tendo em consideração os objetivos da atividade.

+ informação

Para aprofundamento do tema, consultar o capítulo 2.1.

Andebol	Dança	Ginástica	Râguebi
Aeróbica	Escalada	Hóquei Patins	Ténis
Basquetebol	Futebol	<i>Kick-boxing</i>	Vela
Boxe	Futsal	Motociclismo	Voleibol

Género e as práticas desportivas **Ficha d1**

De uma forma rápida e sem pensares demasiado, cola cada cartão/papel no espaço entre os dois extremos que, na tua opinião, é o mais adequado à modalidade.

Adequado ao MASCULINO

Adequado aos DOIS

Adequado ao FEMININO

Género e as práticas desportivas **Ficha d2**

Nos vários meios de comunicação nacionais (televisão nacional, jornais genéricos e desportivos, rádio, etc.), as modalidades desportivas são objeto de informação.

De uma forma rápida e sem pensares demasiado, coloca cada cartão/papel na coluna a que, na tua opinião, ele pertence, tendo em consideração as modalidades que frequentemente aparecem nos noticiários e jornais, ou a que assistes a jogos/competições pela rádio ou televisão (“Vejo/assisto frequentemente”), e aquelas que raramente são notícia ou quase não vês na televisão (“Raramente vejo/assisto”).

Vejo/assisto frequentemente	Raramente vejo/assisto

Género e as práticas desportivas **Ficha d3**

Na zona onde vives, tens oportunidade de praticar desporto?

Coloca os cartões/papéis respeitantes às modalidades que rapazes e raparigas podem praticar na zona onde vives. Se há alguma modalidade que podem praticar na zona onde vivem e não consta dos cartões, acrescenta-a a caneta de tinta vermelha.

Raparigas	Rapazes



Novo desporto, não marcado pelo género

Objetivos

Mobilizar saberes culturais que permitam refletir sobre a realidade e ficar consciente da estereotipia de género nos valores e nas características associadas à prática desportiva.

Refletir acerca das características que rapazes e raparigas associam a um 'bom desporto', fazendo um levantamento de semelhanças e diferenças.

Desenvolver propostas de práticas desportivas que desafiem ou rompam com os posicionamentos tradicionais no que respeita às questões de género.

Considerações prévias

O desporto tem uma história marcadamente masculina e muitos dos desportos ainda refletem valores associados ao masculino. Os ditames sociais ainda continuam a esperar que o rapaz pratique desporto, modalidades que lhe confirmam virilidade, característica essencial no percurso do 'aprender a ser homem', e que a rapariga praticante preserve a sua feminilidade. A cultura desportiva fundamenta-se no princípio de desporto para todos/as, inclusivo, de valores e respeito, mas não está imune às questões sociais de género. Rapazes e raparigas praticam atividades físicas e desportivas, mas o que aí

Sugestões

DURAÇÃO: 2 a 3 aulas de 45'

RECURSOS E MATERIAL:

Fichas de trabalho.

Folhas de papel para registo.

valorizam e procuram parece diferir; por outro lado, a marca do género presente no mundo do desporto já cuidou de classificar abusivamente as modalidades desportivas de 'masculinas' e de 'femininas', condicionando escolhas e favorecendo juízos sociais impensados. A busca de desportos ainda livres desta etiquetagem de género é algo difícil, pelo que é indispensável o expor e alertar para a inconsistência dos argumentos usados para a estereotipia de género das modalidades desportivas e para as vantagens do desporto não marcado pelo género.

Estratégias metodológicas

» Trabalho em grupo (grupos de cinco discentes).

Desenvolvimento da atividade

1 a) A cada grupo de 4 a 5 elementos do mesmo sexo pede-se para elencar “o que gosto no desporto” e “o que não gosto no desporto”, respeitando a opinião de todos os elementos que constituem o grupo. Pode ser fornecida uma ficha de trabalho, como a que se apresenta em anexo a esta atividade (Ficha E1).

b) Depois de finalizada a tarefa anterior, pede-se uma análise ao referido nas duas colunas, e que no espaço assinalado **A** escrevam “Um bom desporto tem de ser...”

Se necessário, poderá ser providenciado um conjunto de palavras para que os grupos possam escolher as que entendem mais adequadas. Por exemplo: competitivo; individual; bonito; alegre; coletivo; exigente; amigável; agressivo; recreativo; seletivo; sério; suave; cooperativo; para todos; viril; prazenteiro.

Quando todos os grupos finalizarem a tarefa anterior, um/a porta-voz de cada grupo deverá ler como completaram a frase “Um bom desporto tem de ser...”

2 Num segundo momento, desafiam-se os grupos formados a criarem um novo desporto em função das características de ‘um bom desporto’. Sugestão de ficha de atividade em anexo (Ficha E2).

Criem um desporto, um ‘novo’ desporto, que corresponda às características que o grupo elegeu como fundamentais para um ‘bom desporto’. Descrevam os objetivos desse desporto, quem o poderia praticar, os espaços e materiais necessários e algumas regras básicas. Pensem bem para depois serem capazes de o apresentar à turma.

Questionar:

- » *Foi fácil/difícil criar um desporto com as características ideais?*
- » *É um desporto de prática mista ou segregada?*
- » *Todas as pessoas, de todas as idades e condição social terão hipóteses de o praticar?*
- » *Quem, no vosso entender, gostaria mais de praticar esse desporto? Rapazes ou raparigas?*
- » *Será possível experimentá-lo aqui na escola?*

Produto final

Conceção de desportos novos que respeitem características consideradas ideais pelos grupos.

Efeitos possíveis

A atividade deve avaliar o processo de reflexão acerca de como as questões de género interferem nos valores e princípios da prática desportiva de rapazes e raparigas e a mudança de posicionamento dos/as alunos/as pelas propostas criativas de ‘novos’ desportos não marcados pelo género.

+ informação

Para aprofundamento do tema, consultar os capítulos 1.1., 1.2. e 2.1.

*Novo desporto, não marcado
pelo género*

Ficha E1

Grupo N.º: _____ Nome do Grupo: _____

O que gosto no desporto	O que não gosto no desporto

A _____

*Novo desporto, não marcado
pelo género*

Ficha E2

Criem um desporto, um 'novo' desporto, que corresponda às características que o grupo elegeu como fundamentais para um 'bom desporto'. Descrevam os objetivos desse desporto, quem o poderia praticar, os espaços e materiais necessários e algumas regras básicas.

Pensem bem para depois serem capazes de o apresentar à turma.

2. INTERVENÇÃO EDUCATIVA: GÉNERO E CORPO. SUGESTÕES PRÁTICAS

2.1. Corpo, Género, Movimento e Educação

2.2. Atividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares

Introdução

a) Género e quotidianos em diferentes gerações

a1) As crenças e os estereótipos de género nas atividades profissionais

b) Pensando o corpo

c) (Re)Educando o olhar sobre os corpos

d) Género e as práticas desportivas

e) Novo desporto, não marcado pelo género



GUIÃO DE EDUCAÇÃO
GÉNERO E CIDADANIA

3º ciclo

GÉNERO E SAÚDE

SUGESTÕES PRÁTICAS

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira, Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva, Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares, Vasco Prazeres



Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
Presidência do Conselho de Ministros

GUIÃO DE EDUCAÇÃO GÉNERO E CIDADANIA

3º ciclo

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira,
Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva,
Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares, Vasco Prazeres

Lisboa, 2015



Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
Presidência do Conselho de Ministros

Podem ser reproduzidos pequenos excertos desta publicação, sem necessidade de autorização, desde que se indique a respetiva fonte.

O conteúdo apresentado não exprime necessariamente a opinião da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Ficha Técnica

Título:

Guião de educação *género e cidadania*: 3º ciclo do ensino básico

Autoria:

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira, Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva, Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares e Vasco Prazeres.

Consultoria científica:

Ângela Rodrigues e Teresa Joaquim

Design gráfico e paginação:

Marta Gonçalves

Preparação da edição:

Divisão de Documentação e Informação e Núcleo para a Promoção da Cidadania e Igualdade de Género, CIG

Edição:

2.ª ed., novembro 2015

1.ª edição 2010

COMISSÃO PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE DE GÉNERO

www.cig.gov.pt

Av. da República, 32 – 1.º – 1050-193 LISBOA – PORTUGAL

Tel.: (+351) 217 983 000 | Fax: (+351) 217 983 099

E-mail: cig@cig.gov.pt

Delegação do Norte:

Rua Ferreira Borges, 69 – 3.º F – 4050-253 PORTO – PORTUGAL

Tel.: (+351) 222 074 370 | Fax: (+351) 222 074 398

E-mail: cignorte@cig.gov.pt

Revisão linguística, aplicação do acordo ortográfico e elaboração da edição eletrónica:

Editorial do Ministério da Educação e Ciência

ISBN: 978-972-597-403-2 (impresso) | 978-972-597-404-9 (pdf)

Validado pela DGIDC/ME

Também disponível em: <http://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/cidadania-e-igualdade-de-genero/>

3.1.

Género, Educação e Saúde

Preservar a saúde de cada pessoa e dos diferentes grupos de indivíduos que constituem a sociedade representa uma das tarefas essenciais para o bem-estar e o desenvolvimento das populações.

Trata-se não apenas de um tema nuclear nas Ciências da Saúde, mas também de uma peça importante no processo global da Educação. A intervenção neste domínio implica melhorar, cada vez mais, os dispositivos de educação, prevenção e proteção que contribuam para a obtenção de mais ganhos em saúde, para cada cidadão e para as populações em geral.

Mas tal tarefa implica o conhecimento dos *determinantes da saúde*, não só sob o ponto de vista das especificidades biológicas dos indivíduos, mas também sob o do contexto ambiental, socioeconómico e cultural e o das interações que se estabelecem.

É possível identificar dissemelhanças no que respeita à saúde de cada pessoa nos diversos momentos do respetivo ciclo vital, quando,

conforme salienta Hilary Graham (2007), se procede a comparações entre indivíduos, ou quando se colocam em equação populações diferentes ou grupos de indivíduos que ocupam posições assimétricas nas hierarquias sociais¹.

No presente texto, pretende-se dar relevo a um determinante das desigualdades em saúde que é, em parte substantiva, socialmente gerado, mantido e agravado – e por isso merecedor de respostas adequadas numa sociedade que se considera verdadeiramente democrática.

Concretamente, o tema em destaque é o das muitas dissemelhanças em saúde verificadas entre homens e mulheres, em particular as que não dependem, no todo ou em parte, das diferenças orgânicas entre sexos. Nestas matérias, há que admitir que não se tem envolvido massa crítica e recursos suficientes na diminuição das desigualdades em saúde, e educativas, entre homens e mulheres, pese embora numerosas iniciativas já tomadas.

Não deixando, assim, de se fazer referência aos aspetos que decorrem da presença de um dimorfismo cromossómico, endócrino, metabólico e somático entre homens e mulheres, procura-se, aqui, acentuar as desigualdades que continuam a ser socialmente

¹ No presente texto, os vocábulos “desigualdades”, “disparidades” e “dissemelhanças” serão empregues como sinónimos, sempre que a apreciação feita não aborde diferenças que envolvam injustiça relativa entre os grupos que estão a ser analisados; estas, serão designadas por “iniquidades”.

construídas a partir desse dualismo e que se inscrevem naquilo que Robert Connel (2002) apelidou de *ordem de género*, ou seja, a forma como as sociedades, à escala global, interpretam as diferenças entre sexos.

Para tal, há que admitir que a abordagem das diferenças em saúde não se confina, apenas, ao conhecimento das características identificadas nos indivíduos de um sexo e do outro. Dizem respeito, igualmente, às políticas de saúde, às formas de prestação e aos prestadores de cuidados, mas também, em parte substantiva, às práticas educativas nos vários contextos de socialização, em particular na escola. Assim, a Escola, enquanto instituição, *fábrica* de saberes e de boas práticas, adquire também um protagonismo relevante neste domínio, dado o mandato pedagógico de que está investida. Nestas matérias, haverá que assumir o facto de que nem saúde, nem educação, têm esgotado as respetivas possibilidades de intervenção.

Para tal, assume-se que o ser homem ou mulher consubstancia uma determinante em saúde complexa, de cariz muito particular, uma vez que as variáveis envolvidas vão muito para além da divisão sexo masculino/sexo feminino. Se, no plano dos fatores biológicos, indutores das diferenças, existe uma história secular de produção científica e técnica, no campo dos mecanismos psicossociais e dos dispositivos culturais a partir deles construídos o conhecimento é, ainda, rudimentar.

Muitas dissemelhanças são inultrapassáveis, pelo menos no estágio atual de evolução das ciências médicas, dada a matriz biológica específica que lhes subjaz; mas podem, contudo, ser minoradas se, no plano dos determinantes sociais, as injustiças relativas forem sendo, a pouco e pouco, minoradas ou eliminadas.

Analisá-las e minorar ou anular o respetivo impacto pressupõe assumir, também, posicionamentos éticos e morais acerca delas,

desenvolvendo conhecimentos, lançando políticas e adequando a prestação de cuidados. É numa perspetiva democrática e sob os princípios da justiça social e da igualdade de oportunidades que tal desiderato deve ser perseguido.

Mas o género, enquanto determinante da saúde, só pode ser integralmente percebido quando equacionado nas interações com as outras determinantes. O impacto produzido só se evidencia, na sua plena expressão, quando o facto de ser homem ou mulher se cruza com outros elementos de análise, que lhe conferem valor e contornos diferentes, tais como, de acordo com Lesley Doyal (2000), a classe social de inserção, a etnia, a idade ou o contexto geográfico e político. Contudo, porque o estudo de tais influências não constitui objeto central deste texto, apenas lhes será feita menção em diferentes pontos do mesmo.

A evidência científica sobre as dissemelhanças entre sexos nesta matéria pode, e deve, merecer abordagens quantitativas sobre os dados epidemiológicos que estão disponíveis; contudo, a interpretação dos mesmos e o desenho de políticas preventivas não dispensam uma leitura crítica sobre os fatores mediadores e determinantes dos resultados encontrados – da qual uma leitura de género não pode, por isso, estar ausente.

A linguagem dos números

Se o objetivo é contribuir para minorar as iniquidades em saúde, entre homens e mulheres, há que utilizar uma perspetiva compreensiva acerca dos dados fornecidos pelos indicadores de saúde. Por exemplo, procurar compreender determinantes e fatores que influenciam a mortalidade num e noutro sexo; só dessa forma se podem

Figura 1 – Óbitos por todas as causas segundo o sexo e o grupo etário, em 2006

Idade	Sexo masculino	Sexo feminino	Total
01-04	211	141	352
05-14	111	69	180
15-24	485	160	645
25-34	968	334	1302
35-44	2105	805	2910
45-54	3760	1480	5240
55-64	5972	2875	8847
65-74	11 641	6964	18 605
75 e +	28 421	35 741	64 162
TOTAL	53 742	48 620	102 362

Fonte: DGS – *Risco de Morrer em Portugal, 2009*

desenhar ações educativas e preventivas fundamentadas.

Começemos pela vida intrauterina. Os conhecimentos atuais permitem-nos saber que, no mundo, são concebidos mais embriões do sexo masculino do que do feminino, numa razão de cerca de 120/100.

Contudo, também constitui evidência científica o facto de os embriões do sexo masculino apresentarem maior vulnerabilidade do que os do feminino; assim, não admira que, embora nasçam mais rapazes do que raparigas, a proporção entre sexos seja, já, quase semelhante na altura do parto (105/100).

A partir desse momento, e tomando por referência o que se constata nas sociedades industrializadas, em particular, Portugal, qualquer que seja o grupo etário considerado, a mortalidade é sempre mais elevada nos homens do que nas mulheres, exceto a partir dos 75 anos (Figura 1). Nas idades jovens da vida, o número de óbitos verificados no sexo masculino chega a ser triplo do verificado no sexo feminino.

Não custa assim aceitar que num estudo da Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2002, a esperança média de vida ao nascer, estimada para os mais de 190 países que a integram, fosse superior para o sexo feminino em 97% dos casos. Convirá referir que, na meia dúzia de países em que tal não se verifica, as diferenças são muito ligeiras e os valores são dos mais baixos a nível mundial.

Convirá, por isso, não esquecer que as determinantes socioeconómicas e políticas são cruciais neste indicador; ele reflete, assim, as disparidades gritantes que existem, a nível mundial, entre Estados e entre regiões. A ilustrar o facto, e de acordo com o mesmo estudo da OMS, a esperança média de vida, na Noruega, era de 78,7 anos (76,1 nos homens e 81,4 nas mulheres); no mesmo ano, no Burundi, aquele valor não passava dos 40,8 anos (38,4 nos homens e 42,3 nas mulheres). A estas diferenças grosseiras não são alheios determinantes como o grau de desenvolvimento dos países, os índices de pobreza, a educação, o emprego, o contexto ambiental e os serviços; mas outros fatores a eles ligados contribuem

para aquela divergência de valores, como, por exemplo, os padrões alimentares, ou o consumo de tabaco, álcool e drogas.

Mas o impacte destes elementos não pode, nunca, ser isolado da condição de homem ou de mulher, a qual, ao longo da vida, gera exposição e vulnerabilidades diferentes face a todos estes elementos.

Quando se toma em consideração o tipo de causas de morte, também encontramos diferenças muito relevantes entre os dois grupos. Tomemos alguns exemplos: no que respeita aos óbitos por acidentes de trânsito com veículos a motor, em Portugal, no ano de 2004, quase 80% dos casos aconteceram em homens; no que se refere a mortes por doença crónica do fígado e cirrose, 74% dos casos disseram respeito a homens e 26% a mulheres; se se quiser salientar as questões do domínio da saúde mental, refira-se que uma proporção semelhante de três para um pode ser encontrada nas situações relacionadas com o suicídio.

Estas dissemelhanças não podem deixar de suscitar várias interrogações. Uma delas poderá ser o equacionar a possibilidade de os homens serem mais vulneráveis à doença, aos traumatismos

e à morte. Mas, a ser assim, como entender, então, que as mulheres sejam mais utilizadoras dos cuidados de saúde? Fazem-no porque “adoecem” mais ou, ao terem esse comportamento, cuidam mais da saúde e atingem maior longevidade? E por que razão, a propósito do seu próprio estado de saúde, se declaram, em geral, menos saudáveis do que os homens, em todas as idades?

Por outro lado, existe evidência científica de que em situações de doença aguda, de patologia crónica não letal e de doenças autoimunes os índices encontrados são mais elevados no sexo feminino (OMS, 2000).

É evidente que determinado tipo de características específicas determinam as diferenças; basta referir o caso das doenças ginecológicas, das do foro da obstetrícia ou da andrologia. Porém, mesmo no caso daquelas cuja ocorrência é possível, quer nos homens, quer nas mulheres, parece existirem entre os sexos vulnerabilidades desiguais face a algumas delas. Não caberia estar aqui a descrevê-las em pormenor. Tal constitui matéria que, conforme afirmado atrás, não se inscreve no tema central deste texto; pretende-se, sim, abordar as desigualdades em saúde, entre homens e mulheres, que consubstanciam injustiça relativa – e que por

isso devemos procurar minorar ou eliminar.

De facto, existe um número assinalável de outros fatores causais das diferenças entre sexos (que não a dualidade biológica) em matéria de saúde. Não se referem tanto ao domínio da suscetibilidade física, mas, muito mais, ao das biografias pessoais, às condutas, no contexto dos mundos “masculino” e “feminino”. Em qualquer momento histórico, num e noutra caso, os estilos de vida, as atitudes, os padrões comportamentais e a exposição a ambientes físicos e sociais característicos tornam-se determinantes das diferenças.

Conforme sublinha Lígia Amâncio (2002), o capital genético e o perfil hormonal de homens e mulheres, de uma forma genérica, tendem a ser constantes nas diferentes sociedades, contudo, os padrões culturais geradores de diferenças nos valores, nas normas e nos papéis atribuídos a homens e mulheres têm sempre em comum um pilar estruturante: a persistência de uma dicotomia marcada entre sexos, assimétrica quanto ao eixo do poder, assente em valores simbólicos persistentes.

Não admira, por isso, que o género seja, cada vez mais, reconhecido como um dos determinantes sociais com mais peso no contexto da saúde dos indivíduos, ao longo de todo o ciclo de vida, ao mediar os padrões de socialização, a atividade comunitária e as condutas individuais, quer as do domínio público, quer as do privado.

Por outro lado, não pode esquecer-se que, enquanto elementos integrantes da própria sociedade, os saberes científicos, as políticas e as práticas dos profissionais do sector da saúde são, eles próprios, profundamente *genderizados*.

Outra leitura dos números

Para se entender melhor esta complexa interação, detenhamo-nos com maior detalhe sobre o importante problema de saúde representado pelas doenças cardiovasculares. Abordá-lo numa perspetiva compreensiva e crítica, sob o olhar do género, pode representar um trunfo importante na educação para a saúde tendo em vista a prevenção, desde as primeiras décadas de vida.

Além disso, poderá exemplificar bem a necessidade de serem entrecruzadas, de forma sistemática, as perspetivas biológica e de género na abordagem dos problemas de saúde. Na maioria dos países, as doenças cardiovasculares são a principal causa de morte, tanto nos homens como nas mulheres, numa percentagem, aliás, superior no sexo feminino. Contudo, embora desde há muito tempo haja preocupação pelo problema em relação aos homens, só recentemente começou a ser dada importância à questão enquanto problema das mulheres, também.

O facto de a questão ter sido e, em certa medida, continuar a ser subestimada nas mulheres

poderá ligar-se à constatação de que estas doenças são mais frequentes nos homens de 40/50 anos, ao passo que, no sexo feminino, surgem, em média, 10 ou mais anos depois. Só após os 75 anos é que a mortalidade por este tipo de patologia é superior nas mulheres. Assim, poder-se-á colocar a hipótese de o valor social da condição de mulher e de idosa não ser alheio à relativa obscuridade a que este problema de saúde das mulheres tem estado votado.

Mas outros aspetos concorrem para a situação; por exemplo: nos tratados médicos, nas aprendizagens dos alunos e nas práticas clínicas, lida-se com um conjunto de sintomas e sinais que são característicos de doença cardíaca... no sexo masculino. É esse normativo que se utiliza para estabelecer o diagnóstico, em ambos os sexos. Contudo, a evidência científica também nos mostra que, nas mulheres, os sintomas e sinais associados a este tipo de patologia, assim como a evolução clínica, podem não ser os mesmos que se encontram mais frequentemente nos homens. Cria-se, assim, uma “norma masculina” que impregna o pensamento clínico e que se expressa, também, nas representações sociais acerca desta doença e de outras – às quais os próprios clínicos não são completamente imunes, enquanto membros de uma comunidade.

Se, por exemplo, um homem de cinquenta anos colocar, de repente, a mão aberta sobre o peito, seremos rapidamente tentados a admitir que foi acometido de doença cardíaca súbita; no caso de se tratar de uma mulher, é provável que se pense, em primeiro lugar, estarmos em presença de uma crise de ansiedade.

Todos estes aspetos contribuem para um conjunto de iniquidades que convém salientar. Para tal, atente-se, por exemplo, nas conclusões de um estudo de Karin Schenk-Gustafson (2006) realizado na Suécia, em 2006: de acordo com a autora, numa situação de enfarte de miocárdio, no caso das mulheres,

o tempo entre o início dos sintomas e a chegada ao hospital é, em média, superior em uma hora relativamente ao que se passa no caso dos homens; as mulheres têm maior tempo de espera pela ambulância e, para serem observadas, aguardam vinte minutos mais que os homens.

Num outro trabalho, este realizado em Portugal, em 2007, por Ana Fernandes, Julian Perelman e Céu Mateus, também a propósito da importância do género na saúde e nos cuidados de saúde, verificou-se haver, por parte das mulheres, um acesso deficitário aos recursos tecnológicos na resposta às doenças cardiovasculares, quando comparadas com os homens. Os investigadores constataram, também, que a representação médica sobre este tipo de patologia leva a considerá-la como uma “doença de homens”.

Detenhamo-nos, agora, num outro tipo de problema de saúde, sem dúvida de *magnitude* acentuada, ou seja, o consumo de tabaco. A questão é tanto mais relevante quanto sabemos que se trata de um comportamento que, na maioria dos casos, se inicia durante a segunda década da vida, fase em que são vários os agentes educativos com responsabilidade na prevenção deste consumo.

A nível mundial, de acordo

com a Organização Mundial da Saúde (2007), calcula-se que o número de fumadores seja quatro vezes superior nos homens do que nas mulheres. No entanto, em algumas regiões, nomeadamente as mais industrializadas, quase tantas raparigas como rapazes declaram fumar. Algumas projeções apontam, até, para que, no ano de 2025, cerca de um quarto da população do sexo feminino fume, quando, em 2005, a percentagem de fumadoras rondaria os 12%. Ao invés, o consumo tabágico não parece estar a crescer no grupo dos homens.

Este facto vem realçar a necessidade de se ter em conta perspetivas e estratégias de intervenção adaptadas a ambos os grupos, sempre que se procura desenhar e aplicar medidas informativas e preventivas do fenómeno.

Aliás, no campo inverso, ou seja, o do estímulo ao consumo, levado a cabo pela indústria do sector, usam-se técnicas sofisticadas de *marketing*, as quais, mais não fazem, contudo, do que ancorar-se em estereótipos de várias ordens, nomeadamente os de género, como forma de aliciar os e as potenciais consumidores/as, alargando os mercados para a venda de tabaco.

As políticas de prevenção em saúde necessitam, por isso, de

jogar com armas semelhantes, de molde a tornar as medidas preventivas mais eficazes.

Além disso, como a própria Organização Mundial de Saúde (2007) sublinha, a evidência científica permite destacar factos relacionados com as repercussões do consumo tabágico nos homens e nas mulheres, os quais devem ser ponderados na intervenção dos profissionais de saúde e valorizados devidamente nos esforços de informação e educação sobre o assunto, em particular junto dos/as jovens.

Por exemplo, ter em consideração que, em termos de saúde, as principais consequências da inalação do fumo do tabaco são as doenças cardíacas, cerebrovasculares e respiratórias (incluindo tumores do pulmão e outros); contudo, se bem que ambos os sexos possam ser vítimas destas patologias, não é irrelevante o facto de se ser homem ou mulher nos dados da morbilidade e mortalidade relacionadas com o tabagismo. De facto, os dados da investigação demonstram que os efeitos do tabaco nos pulmões de mulheres e homens não são simétricos; por exemplo, a ocorrência de Doença Pulmonar Obstrutiva Crónica e de cancro apresenta características diferentes num e noutro grupo.

As dissemelhanças ligadas ao sexo biológico poderão explicar, em parte, factos como o de ser mais precoce, nas mulheres, o aparecimento de doença ligada ao consumo de tabaco ou o de, nelas também, os tumores do pulmão precisarem de menos exposição ao fumo para surgirem. Por outro lado, um tipo específico de cancro do pulmão, o adenocarcinoma, tem maior prevalência nas fumadoras do que nos fumadores.

Mas tais dissemelhanças epidemiológicas não podem ser entendidas, exclusivamente, com base nas diferenças biológicas entre sexos. Há, também, que tomar na devida conta e acentuar que diversas práticas ligadas ao consumo tabágico – em larga medida, impregnadas dos ditames do género – são, elas próprias, responsáveis por tais diferenças. A este propósito, refira-se, a título exemplificativo, os padrões de inalação do fumo, ou o tipo de produtos consumidos; pense-se, por exemplo, que os cigarros *light*, que recorrem a teores diferentes de nicotina, alcatrão, condensados e outros produtos, foram concebidos, e a utilização especificamente promovida, junto das mulheres.

Mas não se pode esquecer que, nem a própria produção científica, nem o desenho de políticas de ação ou as práticas profissionais estão imunes ao género; os investigadores (e as investigadoras, acrescente-se), dirigentes e prestadores (prestadoras) de cuidados fazem parte da sociedade em que vivem e, mesmo que procurem evitá-lo, a sua produção emana do contexto ambiental em que intervêm e, por esse facto, tem sido marcada por desigualdades de género. Como afirmou Anne Fausto-Sterling, em 2002, “ler a Natureza é um ato sociocultural”.

Não admira, por isso, que exista literatura abundante acerca dos malefícios da nicotina nos homens, do compromisso vascular de que é responsável e da responsabilidade que tem na disfunção erétil; quanto ao impacte

que o hábito tabágico tem nas performances femininas, as preocupações da ciência e o avanço no conhecimento têm vindo a centrar-se, de uma forma bem sugestiva, na gravidez, no parto e na amamentação... Historicamente, tem-se valorizado mais a capacidade reprodutora das mulheres do que a vida erótica e sexual.

O discurso na primeira pessoa

Quando se convida as pessoas de ambos os sexos a pronunciarem-se acerca da perceção que têm do seu próprio estado de saúde e bem-estar, a generalidade dos estudos dão a conhecer uma opinião menos favorável por parte das mulheres, em todas as idades. Trata-se de um facto do qual o mais recente Inquérito Nacional de Saúde (INE, 2009) dá testemunho cabal, corroborando estudos anteriores do mesmo teor, e a literatura internacional sobre esta matéria, nomeadamente, trabalhos de Maria Danielsson e Gudrun Lindberg (2001).

Também quando instados a apreciarem o bem-estar em determinados contextos, os indivíduos, em ambos os sexos, tendem a apresentar padrões de resposta diferentes. A título exemplificativo, atente-se nos dados do último estudo da OMS (2008) sobre as desigualdades em saúde dos e das jovens, levado a cabo por esta, baseado nas apreciações dos/as próprios/as jovens em contexto escolar. No que respeita à frequência da escola, em termos globais, as raparigas referem-se a ela de forma mais positiva do que os rapazes; quanto ao stresse que vivenciam, é referido como mais intenso pelos rapazes mais novos e pelas raparigas mais velhas.

De acordo com o mesmo trabalho, no que respeita às relações interpessoais, os rapazes tendem a referir amizades em maior número e contactos mais frontais com os amigos.

Por outro lado, as raparigas parecem privilegiar mais as interações sociais e a expressão das relações emocionais por via eletrónica.

Quanto à sua situação pessoal, as raparigas tendem a classificá-la de uma forma mais negativa do que os rapazes, quer quanto ao estado de saúde, quer quanto à satisfação com a vida e à vivência de sintomas físicos e emocionais; no que respeita aos rapazes, estes referem, de uma forma mais expressiva, a ocorrência de traumatismos. Alguns dados estatísticos referidos atrás, sobre a mortalidade dos homens, ajudam a perceber que isso aconteça. Aliás, os valores da mortalidade em idades jovens não deixam margem para dúvidas. No decurso da segunda década da vida, à medida que a idade aumenta, cresce igualmente a percentagem dos óbitos devidos a causas violentas nos rapazes, na grande maioria em consequência de acidentes. Não sendo crível que os rapazes se tornem biologicamente mais frágeis que as raparigas ao caminharem para a idade considerada adulta, as diferenças tão expressivas que se verificam entre sexos no que respeita a acidentes tem que ser interpretada de outra forma, levando em conta as especificidades no processo de socialização.

A este propósito, ver o Capítulo “Corpo, Movimento e Educação”.

De facto, a partir da puberdade, a necessidade de “afirmação” da masculinidade, por um lado, e da feminilidade, por outro, vão impregnando de forma cada vez mais expressiva as biografias de rapazes e de raparigas. Os estereótipos e os padrões de comportamento seguem, cada vez mais, os ditames do género, e as repercussões na saúde de um e outro grupo exibem um duplo padrão mais vincado. Como interpretar de outra forma dados como os que nos mostram que, em jovens a partir dos 15 anos, do total de mortes por acidentes de transporte, mais de 80% ocorrem em rapazes,

ou que a percentagem ultrapassa os 90% se se considerar o que se passa quanto a “quedas acidentais”?

Fenómenos como o atualmente tão falado *bullying* – e as repercussões físicas e emocionais que condicionam – do qual são maioritariamente vítimas os rapazes, são melhor compreendidos quando analisados numa perspetiva de género. A violência, nas suas múltiplas expressões, constitui um fator importante na construção e na hierarquização das várias formas de masculinidade, de acordo com Carlos Barbosa (2005). A normatividade do ser-se homem também se impõe aos outros, pelo que os que não exibem os traços distintivos da masculinidade tradicional, hegemónica, são por isso penalizados. Tal não significa que as raparigas estejam imunes ao *bullying*, embora, como referem Celeste Simões e Marinas Carvalho (2009), as repercussões se traduzam menos a nível físico e mais a nível emocional.

Na génese destas assimetrias, não deixa de ser frequente colocar-se a existência de “traços psicológicos” diferentes em ambos os sexos, que condicionam os respetivos padrões de comportamento; porém, essa análise parte do pressuposto de que tal se deve a uma suposta essência do ser masculino e do ser feminino, ou seja, consideram-se como inevitáveis as diferenças, dado o dimorfismo biológico entre homens e mulheres. Mas, a ser assim, ou seja, tratando-se de um conjunto de características constantes e imutáveis, como explicar que, em alguns domínios, os comportamentos de rapazes e raparigas estejam a assemelhar-se, em muitos contextos sociais? À luz deste princípio, como interpretar, então, que o consumo de cigarros tenda a estabilizar ou a decrescer no sexo masculino e a aumentar no feminino?

Dir-se-á que, se as raparigas tendem a adotar comportamentos tradicionalmente atribuídos

aos rapazes (o contrário tem muito menor expressão), mesmo os que implicam risco para a saúde, isso significa que a igualdade entre sexos já é uma realidade. Trata-se de uma conclusão abusiva. Há trabalhos, como, por exemplo, o de Ana R. Laranjeira (2004), que dão evidência ao facto de, no plano simbólico, um determinado comportamento, mesmo que envolva risco, não ser ponderado do mesmo modo consoante se trate de rapariga ou de rapaz. Nesse estudo, os jovens de ambos os sexos admitiam que as raparigas têm o mesmo direito que os rapazes de saírem à noite e consumirem bebidas alcoólicas, mas a forma como olham uma jovem alcoolizada não é a mesma com que encaram um jovem.

A propósito deste assunto, a Atividade “Género e Comportamentos de Risco em Saúde” apresenta sugestões de trabalho para explorar o tema com as alunas e os alunos.

Os comportamentos que envolvem risco para a saúde são, regra geral, mais exuberantes nos rapazes do que nas raparigas, envolvendo mais ação e espetacularidade; talvez por isso, nem sempre merecem atenção semelhante os comportamentos de risco “no feminino”; regra geral são menos visíveis, frequentemente autolesivos e

expressam-se de forma mais insidiosa.

Se bem que a subnutrição possa subsistir em alguns contextos, muito específicos, uma das questões de saúde que ganha cada vez maior protagonismo na sociedade em que vivemos é a do excesso de peso e da obesidade. Esta será, porventura uma das matérias, em termos de prevenção, que exige uma abordagem de género mais aprofundada, posto que nestas questões se constata diferenças acentuadas entre sexos e, sem sombra de dúvida, uma mera abordagem biológica das diferenças torna-se demasiado redutora; pode, aliás, gerar incorreções de análise que se traduzem por conclusões abusivas e que podem comprometer mecanismos de prevenção adequados. Para tal, merecem atenção particular alguns dados da investigação. Por exemplo, o facto de o excesso de peso e da obesidade serem mais frequentes nos rapazes do que nas raparigas. Por outro lado, as raparigas relatam mais frequentemente terem uma alimentação saudável, mesmo que, não raro, “saltem” o pequeno-almoço; porém, não deixam de ser elas quem mais se declara insatisfeito com o corpo, afirma precisar de perder peso e se encontra envolvido em dietas restritivas. Ponderar estas diferentes

visões sobre o corpo e a sua importância constitui um elemento importante para o aconselhamento em saúde nestas idades, para a educação para a saúde e para as práticas clínicas.

A este propósito, ver o Capítulo “Corpo, Movimento e Educação”.

Por último, há que salientar, uma vez mais, o facto de também os/as profissionais de saúde, quer a nível da conceção e aplicação das políticas de saúde, quer a nível das práticas profissionais, refletirem na sua intervenção as iniquidades de género. O fenómeno foi, aliás, salientado a propósito das doenças. Mas atente-se, também, nas assimetrias existentes quanto à distribuição por sexo, de médicos/as e enfermeiros/as nas várias especialidades. De facto, as áreas ligadas ao cuidar são maioritariamente ocupadas por profissionais do sexo feminino, como é o caso da pediatria e da saúde infantil, ou do planeamento familiar; por outro lado, os homens predominam, ainda, nas áreas da medicina que, simbolicamente, detêm maior prestígio como, por exemplo, a cirurgia e a cardiologia.

Os/as próprios/as profissionais, nos seus discursos, atribuem a estas assimetrias razões

que assentam em estereótipos de género. Por exemplo, afirmam que a “maior racionalidade” e a “menor emotividade” nos homens torna-os mais aptos para trabalharem nas áreas acima mencionadas e que o fenómeno da maternidade é a justificação central para que as mulheres sejam maioritárias no domínio da pediatria e da saúde infantil. Regra geral, também aqui é atribuída como justificação a existência de “naturezas distintas” entre homens e mulheres. Ou seja, também os/as profissionais acabam por encontrar justificações, dir-se-ia, científicas, naquilo que apenas traduz opiniões baseadas em convicções construídas socialmente.

No que respeita à opinião a propósito das diferenças entre homens e mulheres quanto à sua condição de doentes e de utilizadores/as dos serviços, regra geral, os profissionais de ambos os sexos tendem a considerar que as mulheres procuram relacionar-se de uma forma mais comunicativa e intimista com eles, as queixas que apresentam são menos explícitas e aplicam grande subjetividade na expressão dos sintomas. Quanto aos homens, é dito que são mais objetivos a descrever os sintomas e mais renitentes ao cumprimento da terapêutica, de acordo com estudo de Vasco Prazeres (coord.), Ana R. Laranjeira, António M. Marques e Célia Soares (2008).

Embora muitos/as profissionais de saúde mantenham este tipo de discurso, quando questionados/as se encontram tais características em todos os homens e em todas as mulheres, a resposta é invariavelmente negativa. Rapidamente se admite que haverá mais diferenças entre os homens e diferenças entre as mulheres do que diferenças entre homens e mulheres. Contudo, as afirmações estereotipadas sobre homens e mulheres resistem nos nossos discursos!

Mas, mesmo que tais características diferenciadoras pudessem ser verificadas (a generalização não pode deixar de ser abusiva), estar-se-á em presença de traços “inatos”

ou, mais do que tudo, de comportamentos socialmente aprendidos? Até na forma de apresentarmos as queixas sobre o nosso corpo e o nosso estado de espírito projetamos a nossa condição de homem e de mulher, de acordo com o modelo dominante? Será compatível com a “masculinidade” um homem mostrar-se vulnerável, fraco e muito queixoso, com muitas “dores nas costas”, sem história de traumatismo, junto de um médico? E, será “bem visto” que uma mulher de 40 anos afirme, numa consulta de ginecologia com uma médica, que nunca sentiu o chamado “apelo da maternidade”?

Também em matéria de determinantes da saúde e da doença, atribuir apenas à “Natureza” a génese daquilo que parece separar homens e mulheres constitui, certamente, uma perspetiva demasiado redutora dos factos.

Considerações finais

Em suma, encarar o binómio saúde/doença implica entendê-lo como um equilíbrio instável, resultante da interação dos diferentes determinantes da saúde, quer os de carácter biológico, quer os do domínio ambiental, em sentido lato. E, no contexto dos determinantes sociais, há que valorizar devidamente o género, enquanto elemento normativo da vida de homens e mulheres ao longo de todo o ciclo vital. Assim, toda a perspetiva educativa, em matéria de saúde, necessita de tomar em conta esse determinante, tendo em vista minorar as iniquidades que gera na vida e, em particular, nos ganhos de saúde e bem-estar de homens e mulheres.

3.2.

Atividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares

Introdução

Neste capítulo apresentam-se 21 propostas de atividades que, partindo dos vários temas expostos na primeira parte deste guião – corpo, saúde, liderança, tecnologias de informação e comunicação, vida pessoal e profissional –, sugerem vias concretas para a abordagem da problemática do género e das desigualdades com a população discente.

Cada atividade pode ser realizada no todo ou em parte, pode ser ajustada ao contexto específico em que vai ser aplicada e pode, também, constituir um ponto de partida para um projeto mais longo que desenvolva e aprofunde o tema em questão e/ou cruze propostas contidas em diferentes atividades. A dinâmica pode ser iniciada na área de Formação Cívica, eventualmente em articulação com a Área de Projeto, e envolver outras disciplinas do currículo.

Na explicitação do que se pretende com cada atividade – objetivos, considerações

prévias, efeitos possíveis –, as autoras e o autor enunciam ou sugerem competências de cidadania (mais desenvolvidas nos capítulos teóricos) que se cruzam com competências gerais do ensino básico e algumas específicas a nível disciplinar, sendo, por isso, desejável que integrem, expressamente, os Planos Curriculares de Turma.

Estas atividades foram pensadas, à partida, para o 3.º ciclo do ensino básico, em função da finalidade do guião. No entanto, de acordo com as e os docentes que apreciaram e aplicaram algumas das propostas e que mencionámos na introdução do guião, quase todas são exequíveis, com maior ou menor adequação, quer no 2.º ciclo do ensino básico, quer no ensino secundário, permitindo articulações verticais que a presente organização das escolas em agrupamentos favorece.



Género e indicadores de saúde

Objetivos

Interpretar informação sobre saúde. Identificar diferenças entre sexos no que respeita a padrões de mortalidade, nos/as jovens e na população em geral.

Reconhecer o papel dos comportamentos mediados pelo género nas dissemelhanças verificadas entre sexos, no que respeita às diferentes causas de morte.

Questionar a inevitabilidade da existência do duplo padrão comportamental.

Considerações prévias

Sempre que se fala dos principais problemas de saúde nas idades jovens, vêm de imediato à discussão problemas relacionados com os padrões de comportamento; temas como o consumo de bebidas alcoólicas e de drogas ilícitas, os comportamentos sexuais sem proteção ou os acidentes são, regra geral, os mais mencionados.

Contudo, ainda é pouco frequente abordar-se estas questões tendo em consideração uma realidade incontornável: nesta faixa etária, a magnitude destes problemas afigura-se muito heterogénea, quando consideradas variáveis como a condição socioeconómica, as características étnicas e, de forma bem

Sugestões

DURAÇÃO: 2 aulas de 45'

RECURSOS E MATERIAL:

Ficha de trabalho.

Folha de registo.

Computador e projetor.

Quadro de sala de aula.

evidente, o sexo dos indivíduos.

Quando se questionam as/os jovens no sentido de se averiguar o grau de conhecimento que detêm acerca dos principais problemas nessas idades, e quais são as principais causas de morte, as respostas vão, regra geral, ao encontro daquilo que os dados epidemiológicos conhecidos apontam.

Por outro lado, quando se desenham ações de prevenção a propósito destas questões, raramente se leva em linha de conta o que são os determinantes das condutas que envolvem riscos para a saúde e, simultaneamente, ignora-se a distribuição por sexos das ocorrências verificadas.

Afigura-se, assim, importante o reconhecimento, num registo de coeducação, do impacto do género nos indicadores de saúde, para além das diferenças ditadas pela biologia.

Estratégias metodológicas

- » Trabalho individual.
- » Discussão em grupo-turma.

Desenvolvimento da atividade

1 Como primeira tarefa, individual, sugere-se que os alunos e as alunas analisem as duas Figuras apresentadas em anexo (Ficha F1) e retirem conclusões do observado, no sentido de constatarem as diferenças entre os rapazes e as raparigas, no que respeita aos padrões da mortalidade.

Trata-se da representação gráfica da distribuição percentual do tipo de causas de morte nos óbitos ocorridos, entre 1992 e 2004, no sexo feminino e no sexo masculino, nos grupos etários 10-14, 15-19 e 20-24 anos.

Para a correta leitura das Figuras e de molde a tornar a tarefa exequível, torna-se necessário clarificar conceitos; assim, salienta-se o seguinte: entende-se por óbitos devidos a causas naturais os que dizem respeito, em termos genéricos, a mortes devidas a doenças; consideram-se óbitos por causas violentas os que resultam de acidentes, suicídios ou homicídios.

Pretende-se que os alunos e as alunas detetem a existência de um predomínio das causas naturais no sexo feminino, ao passo que, no sexo masculino, se verifica haver uma situação inversa. Como corolário da constatação dessa desigualdade, surge a expectativa de ver explicado o fenómeno.

Para tal, nesta primeira fase do trabalho, como tarefa individual, solicita-se a alunas e alunos

que procurem encontrar e registar argumentos explicativos para as diferenças encontradas.

2 Agora, mediante trabalho de grupo, em plenário, preconiza-se que, após a reflexão individual efetuada, seja incentivado o debate em torno de questões como:

» *Nestas idades, o facto de a mortalidade ocorrida por doença prevalecer nas mulheres e a que é devida a causas violentas (acidentes, suicídios e homicídios) ser maioritária nos homens estará relacionado com uma suposta maior vulnerabilidade do sexo feminino às doenças?*

» *Serão os homens “geneticamente” motivados para terem comportamentos mais violentos do que as mulheres e por isso praticam mais homicídios e suicídios?*

» *Serão os homens mais vulneráveis aos acidentes?*

» *Acaso os homens serão mais “agressivos” também na condução de veículos e por isso causam e sofrem mais acidentes?*

» *Se o estereótipo “diz” que as mulheres conduzem pior que os homens, como se justifica tal distribuição dos óbitos por causa de morte?*

» *No contexto familiar dos/as alunos/as, no caso de ambos os progenitores terem carta de condução e viajarem juntos, quem conduz o automóvel?*

» *Se apenas um possui carta de condução, qual é?*

» *Se existe só um carro, qual dos membros do casal o utiliza no dia a dia...*

Tendo a projeção das figuras como fundo, sugere-se que sejam registados no quadro os argumentos provenientes da reflexão individual previamente efetuada – bem como de outros que surjam no momento da própria discussão coletiva.

3 Num terceiro momento, a leitura crítica, quer das Figuras, quer dos argumentos aduzidos, permitirá realçar o protagonismo



dos padrões de comportamento, diferentes entre homens e mulheres, que, em larga medida, estão na génese das diferenças na mortalidade encontradas – mais do que grandes dissimilaridades biológicas. Nota: estas diferenças têm outras nuances, mas, dado o objetivo do exercício, não devem aqui ser mencionadas.

Mas, as diferenças não são neutras e o debate poderá conduzir ao questionamento dos estereótipos de género onde assentam os padrões comportamentais de homens e mulheres que condicionam o binómio saúde/doença e, em última instância, a própria morte. Poderá ser possível, então, listar um conjunto de estereótipos de género que têm presidido aos comportamentos de rapazes e de raparigas, os quais podem e devem ser desmontados, em conjunto.

Efeitos possíveis

O debate pode assim levar a um mais profundo reconhecimento de que, nestas idades (e não só), a maioria das mortes é evitável, em particular a que se deve a causas violentas, geradas, na maior parte, em padrões de comportamento fundados no género – e como tal, passíveis de serem mudados.

Para tal, há que reconhecer a capacidade de, homens e mulheres, irem alterando as convicções e as formas de comportamento, quer nas relações sociais, quer íntimas – com ganhos evidentes no que respeita à saúde e à longevidade.

Continuação...

A atividade pode ser continuada e aprofundada, mediante:
Análise mais detalhada de alguns tipos de causa de morte, como:

- » *Mortalidade por acidentes com veículos a motor.*
- » *Mortalidade por suicídio e homicídio.*
- » *Mortalidade por quedas.*
- » *Mortalidade por afogamento.*
- » *Mortalidade por SIDA (que se encaixa no grupo das causas naturais, mas cuja génese é, principalmente, condicionada por padrões comportamentais profundamente marcados pelo género, os relacionados com a sexualidade, a contraceção e a prevenção das Infeções de Transmissão Sexual).*

+ informação

Direção-Geral da Saúde. *Risco de Morrer em Portugal*, Lisboa, DGS (vários anos), [em linha] disponível em www.dgs.pt (em especial <http://www.dgs.pt/wwwbase/wwwinclude/ficheiro.aspx?tipo=0&id=14952&ambiente=WebSiteMenu>) [consultado em 02/12/09].

PRAZERES, Vasco (coord.), LARANJEIRA, Ana Rita & OLIVEIRA, Victor (2006), *Saúde dos Jovens em Portugal – Elementos de caracterização*, Lisboa, Direção-Geral da Saúde, disponível em www.dgs.pt.

Para aprofundamento, consultar os capítulos 1.1. e 3.1.

Ecoss de aplicação

ESTA ATIVIDADE FOI APLICADA NO ÂMBITO DE UMA OFICINA DE FORMAÇÃO SOBRE GÉNERO E CIDADANIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO REALIZADA NA ESCOLA SECUNDÁRIA EB 2/3 PROF. REYNALDO DOS SANTOS (V. F. XIRA):

“Vejo a sua aplicabilidade imediata no 3.º ciclo, em Formação Cívica e Área de Projeto, logo desde o 7.º ano, pois é uma fase crucial do crescimento. Contudo, esta temática é muito importante e considero que podia ser abordada numa perspetiva interdisciplinar, podendo envolver a quase totalidade das disciplinas num determinado momento do desenvolvimento curricular e encarada como um projeto de longo prazo (os três anos do ciclo)” (docente: Isabel Paulo).

“No 9.º ano esta atividade pode ser desenvolvida em simultâneo nas áreas de Ciências Naturais (realização das tarefas 1 e 2), Formação Cívica (tarefa 3), TIC (pesquisa através da Internet sobre as temáticas propostas), Área de Projeto (desenvolver atividades para divulgação à restante comunidade escolar)” (docente: Paula Peniche).

ESBOÇO DE GUIÃO

Introdução

É frequente ouvir dizer que a juventude corresponde a uma das fases da vida em que a mortalidade é menos acentuada. É verdade! Contudo, há factos que merecem alguma reflexão. Sabias, por exemplo, que, anualmente, entre os 15 e os 24 anos, morrem em Portugal várias centenas de indivíduos e que o número total de mortos é cerca de três vezes superior no sexo masculino que no sexo feminino? A título de exemplo, refira-se que, no ano de 2005, no grupo etário acima referido, faleceram 569 rapazes e 193 raparigas!

São muitos anos potenciais de vida perdidos e, além disso, trata-se, numa parte muito significativa, de mortes que eram evitáveis! De facto, se, por um lado, várias doenças graves fazem terminar a vida dos indivíduos, por outro, muitas das situações que levam à morte poderiam não ter acontecido se, em ambos os sexos, alguns comportamentos fossem diferentes.

Temos todos, por isso, que analisar bem as causas da mortalidade, perceber melhor o que a condiciona e corrigir aquilo que for possível na nossa maneira de viver.

Com a realização do exercício que se segue, desejamos que fiques melhor esclarecido/a sobre o que se passa e possas contribuir, de algum modo, para melhorar este panorama.

Tarefa

Nas duas Figuras da página seguinte, encontra-se representada, quer no caso dos rapazes, quer no das raparigas, a proporção relativa entre as mortes (ou óbitos) devidas a causas naturais (ou seja, a doenças) e as atribuídas a causas violentas (ou seja, ao conjunto dos acidentes, suicídios e homicídios).

Observa, em cada gráfico, o peso relativo de cada um dos dois tipos de causas, conforme a classificação mencionada no parágrafo anterior, e verifica o que se passa em cada um dos anos considerados, procurando identificar o que é praticamente constante em todos eles.

Tenta encontrar hipóteses de explicação para o que observas e regista as tuas opiniões.

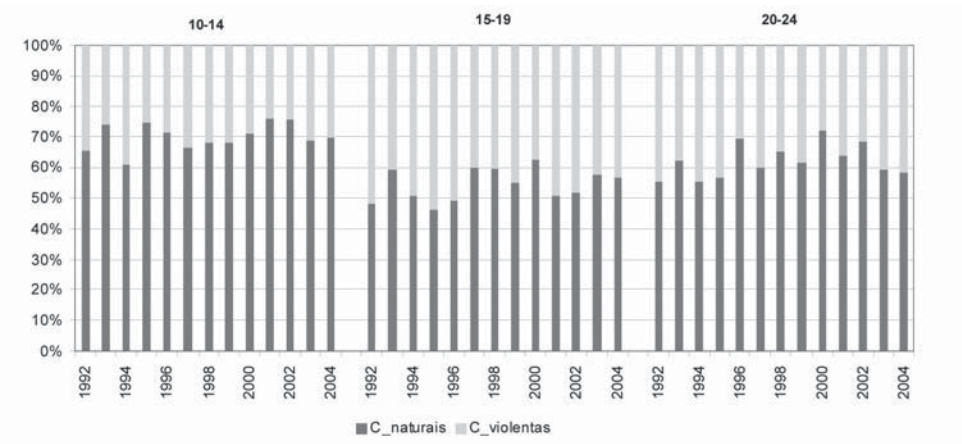
Género e indicadores de saúde

Ficha f1

Diferença proporcional entre tipos de causas (C) de morte, dos 15 aos 24 anos, em ambos os sexos.

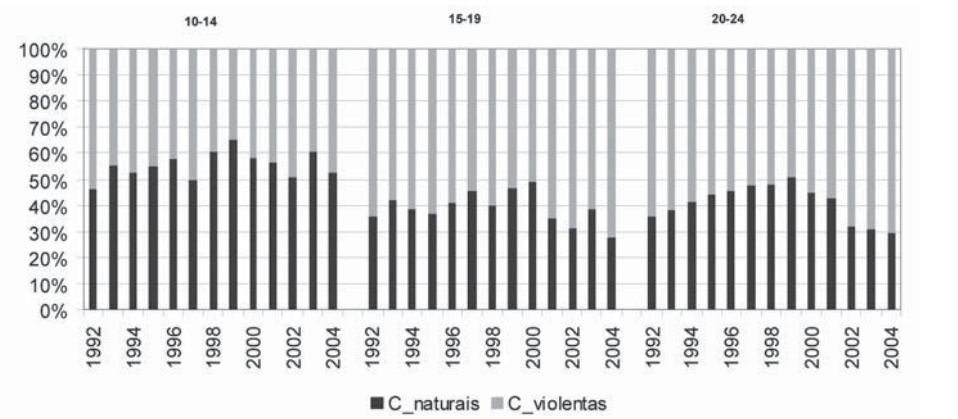
Portugal, 1992-2004

Figura 1 – Distribuição dos óbitos por tipo de causa, no sexo feminino



Fonte: DGS (2006). *Saúde dos Jovens em Portugal – Elementos de caracterização*

Figura 2 – Distribuição dos óbitos por tipo de causa, no sexo masculino



Fonte: DGS (2006). *Saúde dos Jovens em Portugal – Elementos de caracterização*



Gênero e comportamentos de risco em saúde

Objetivos

Valorizar o gênero enquanto determinante dos comportamentos que envolvem risco para a saúde.

Identificar as representações mais frequentes acerca da “psicologia feminina” e da “psicologia masculina”.

Caracterizar diversos tipos de risco nas vivências de rapazes e raparigas. Identificar os padrões de comportamento, ditos masculinos e femininos, mediadores de risco para a saúde, em ambos os sexos.

Desenvolver reflexão conjunta, entre sexos, a propósito da “desmontagem” dos estereótipos de gênero enquanto estratégia de prevenção em saúde.

Considerações prévias

O gênero, enquanto mediador dos comportamentos, adquire protagonismo relevante no conjunto dos determinantes da saúde dos indivíduos.

Nas primeiras décadas da vida e, em particular, na adolescência e juventude, em que a aprendizagem do “tornar-se homem” e do “tornar-se mulher” ganha exigência acrescida, os ditames do gênero levam a que a necessidade de afirmação da identidade

Sugestões

DURAÇÃO: 2 aulas de 45’

RECURSOS E MATERIAL:

Folha de registo.

Quadro de sala de aula.

conduza, frequentemente, a comportamentos que podem ser lesivos da integridade pessoal, do bem-estar e da própria saúde.

Não é por acaso que, quando se caracterizam os padrões de saúde/doença nestas idades, se verifica que os principais problemas são gerados em padrões de comportamento que podem ter consequências nefastas, imediatas ou a curto, médio ou longo prazo.

As repercussões imediatas podem advir, por exemplo, de condução perigosa de bicicletas, motociclos ou automóveis, assim como da não utilização de dispositivos de proteção, comportamentos responsáveis por inúmeros acidentes, por vezes mortais; ultrapassar as limitações pessoais e subestimar os contextos adversos pode levar a quedas graves, afogamentos, etc.

A curto, médio e longo prazo, comportamentos alimentares desequilibrados, consumos nocivos, sedentarismo, etc., podem ser geradores de

compromisso grave para a saúde e, mesmo, de morte.

Acerca destes padrões comportamentais, os estudos epidemiológicos evidenciam, de forma sistemática, a existência de um duplo padrão, sempre que se consideram os dados de forma desagregada por sexo.

Mesmo que fôssemos tentados a atribuir a origem das diferenças de comportamento entre sexos a meras características “essenciais” de um e de outro, aceitando que um verdadeiro determinismo biológico estaria na origem das mesmas, como explicar as alterações verificadas nas últimas décadas? As investigações sérias que têm sido efetuadas sobre alguns dos comportamentos juvenis e os indicadores de saúde realçam a evolução nos padrões encontrados num e noutro sexo.

O estudo do consumo tabágico pode ilustrar esse fenómeno (ver atividade I). Ora, um mero determinismo biológico não permite explicar mudanças de comportamento, pelo menos em curto espaço de tempo. É no ambiente, na cultura e nas aprendizagens que vamos encontrar a génese destas mudanças.

Afigura-se, por isso, de toda a vantagem, também na promoção e na proteção da saúde, que as gerações mais jovens se vão “libertando” progressivamente da ditadura de estereótipos de género, os quais têm constituído um poderoso determinante social do bem-estar e da saúde, em ambos os sexos.

Estratégias metodológicas

- » Trabalho individual.
- » Trabalho em grupo.
- » Discussão em grupo-turma.

Desenvolvimento da atividade

1 Constituem-se 3 tipos de grupos de trabalho: a) grupo(s) só de rapazes; b) grupo(s) só de raparigas; c) grupo(s) misto(s) – paritário(s), se possível; o número de grupos será condicionado ao total de alunos.

Aos elementos de cada grupo, solicita-se que, durante cerca de três minutos, em tarefa individual e ao jeito de “chuva de ideias” (*brainstorming*), identifiquem e registem meia dúzia de comportamentos que, nos jovens, considerem ser “de risco”.

Em seguida, durante o mesmo tempo, devem identificar meia dúzia de “traços de personalidade” que considerem característicos dos rapazes e, outros tantos, característicos das raparigas, registando-os noutra folha.

Após a tarefa individual cumprida, passa-se para plenário, dentro de cada grupo; nesta fase, sugere-se que um dos elementos liste os resultados de cada reflexão individual sobre os dois temas propostos.

De seguida, mediante debate, devem ser escolhidos, de forma consensual, os vocábulos ou expressões que pareçam representar a resposta mais adequada às solicitações efetuadas; ou seja, opinar acerca dos “principais comportamentos de risco na juventude”, dos “traços de personalidade caracteristicamente femininos” e dos “traços de personalidade caracteristicamente masculinos”, selecionando seis em cada categoria.

Ainda em pequeno grupo, ensaiar-se-á a tarefa de procurar identificar os seis “traços de personalidade” (que podem ser “masculinos” ou “femininos”) que mais parecem associar-se a cada tipo de comportamento de risco.

Findo este processo, cada grupo designará

uma ou um porta-voz que transmitirá à turma as conclusões a que o grupo chegou.

2

Nesta tarefa, realizar-se-á uma atividade plenária, em que a/o porta-voz de cada um dos grupos – masculino(s), feminino(s) ou misto(s) – apresentará as conclusões a que o respetivo grupo chegou.

Nesta fase, será de toda a pertinência assegurar o seguinte:

Para além de serem comparadas as semelhanças e diferenças encontradas nos vários trabalhos, é pertinente que se pesquisem associações possíveis entre o tipo de composição de cada grupo e as respetivas respostas. Deve procurar-se comparar o padrão das respostas dadas, tendo em conta a composição de cada grupo (só rapazes, só raparigas, ou misto), averiguando se esta está relacionada com o padrão das respostas dadas, em termos de predominância de referências a atributos ditos femininos ou masculinos.

Previsivelmente, os trabalhos das e dos discentes denotarão uma mais vincada ligação de atributos ditos “masculinos” aos comportamentos identificados como “de risco”. A acontecer tal, haverá então que conduzir o debate para questões como:

» *Os “comportamentos de risco” identificados como mais relevantes (previsivelmente os considerados “masculinos”) são tidos exclusivamente por rapazes?*

» *Se se admite que as raparigas também os possam ter (mesmo que em número inferior), então o que os justifica? Serão essas menos... raparigas?*

» *E todos os rapazes os têm? E os que os não têm... são menos rapazes?*

» *E todos os rapazes e todas as raparigas têm comportamentos apenas por uma genuína vontade própria? E quem os controla mais, as raparigas ou... os outros rapazes? E no caso das raparigas, a*

situação será diferente?

e, por outro lado,

» *quais serão os “comportamentos de risco femininos”?*

» *Porque serão entendidos como tal?*

» *Os regimes alimentares desequilibrados?*

» *O consumo de medicamentos?*

Independentemente dos consensos que tiverem sido apurados, este tipo de questões deve ser lançado para discussão, tendo em vista contribuir para uma mais ampla reflexão sobre a possibilidade (necessidade) de, conjuntamente, rapazes e raparigas criarem novos paradigmas para o processo de crescimento, desenvolvimento e socialização.

As respostas encontradas para um conjunto de perguntas deste tipo poderão dar corpo a um “documento de consenso” que, ao ser coletivamente elaborado e assumido, funcionará como um “acordo de princípios” para as condutas pessoais e coletivas, no grupo de trabalho e, também, fora dele.

Efeitos possíveis

No final, pretende-se que seja possível que alunas e alunos:

Reflitam de molde a tornar mais clara a génese de muitos dos comportamentos que podem fazer perigar a saúde e a vida nas idades jovens, e nas subsequentes.

Aprendam a reconhecer de forma mais clara os estereótipos e os ditames do género que, mau grado as transformações sociais em curso, ainda representam espartilho para as aprendizagens, em ambos os sexos, condicionando padrões de comportamento que podem representar risco para a saúde, imediato, a curto, médio ou longo prazo.

Continuação...

A atividade pode ser continuada e aprofundada, mediante:

» Valoração do risco e dos comportamentos de risco enquanto equilíbrio instável entre prejuízo e oportunidade, quer nos rapazes, quer nas raparigas.

+ informação

AMÂNCIO, Lúgia (org.) (2004), *Aprender a Ser Homem. Construindo masculinidades*, Lisboa, Livros Horizonte.

Direção-Geral da Saúde, *Risco de Morrer em Portugal*, Lisboa, DGS (vários anos), [em linha] disponível em www.dgs.pt (em especial <http://www.dgs.pt/wwwbase/wwwinclude/ficheiro.aspx?tipo=0&id=14952&ambiente=WebSiteMenu>) [consultado em 02/12/09].

PRAZERES, Vasco (coord.), LARANJEIRA, Ana Rita, OLIVEIRA, Victor (2006), *Saúde dos Jovens em Portugal – Elementos de caracterização*, Lisboa, Direção-Geral da Saúde, [em linha] disponível em www.dgs.pt.

PRAZERES, Vasco (coord.), LARANJEIRA, Ana Rita, MARQUES, António Manuel, SOARES, Célia (2008), *Saúde, Sexo e Género – Factos, representações e desafios*, Lisboa, Direção-Geral da Saúde, [em linha] disponível em www.dgs.pt.

Ecos de aplicação

ESTA ATIVIDADE FOI APLICADA NO ÂMBITO DE UMA OFICINA DE FORMAÇÃO SOBRE GÉNERO E CIDADANIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO REALIZADA NA ESCOLA SECUNDÁRIA EB 2/3 PROF. REYNALDO DOS SANTOS (V. F. XIRA):

“Aplicação numa turma de 8.º ano em Estudo Acompanhado; “formaram-se três grupos, um feminino, um masculino e um misto (...) a atividade teve muito boa aceitação e provocou participações muito ativas, predominantemente femininas; o grupo formado só por rapazes manifestou menos entusiasmo; (...) o alargamento interdisciplinar da atividade poderá ser feito, no 8.º ano, com Atelier Multimédia e/ou Educação Visual” (docente: Helena Ferreira).

“Proponho que esta atividade se realize nos 8.º e 9.º anos em Formação Cívica e Ciências Naturais. Na primeira desenvolve-se a atividade proposta e ao debate conjunto segue-se a elaboração de um texto que mostre o que cada aluno/a aprendeu com a atividade. Na segunda, com base em pesquisa, realizam-se trabalhos de grupo sobre cada um dos comportamentos de risco” (docente: Rosinda Nicolau).

A atividade é pertinente e adequada aos Cursos de Educação e Formação, nomeadamente nas áreas de Cidadania e Mundo Atual (docente: Isabel Duarte), Higiene e Segurança no Trabalho (António Costa) e Psicologia (docente: Maria João Cruz).



Género, saúde sexual e reprodutiva

Objetivos

Reconhecer as implicações do duplo padrão masculino/feminino na adoção de comportamentos preventivos em matéria de sexualidade e reprodução.

Identificar as representações acerca do que se espera de raparigas e de rapazes quanto ao namoro, às relações sexuais e à prevenção de consequências indesejadas das mesmas.

Reconhecer as determinantes das diferenças entre os mandatos sociais que são atribuídos a um e a outro sexo, nestas matérias.

Questionar a inevitabilidade da existência desse duplo padrão e encontrar modelos alternativos.

Considerações prévias

No momento atual reconhecemo-nos como uma sociedade democrática, igualitária e aberta. Para isso, muito tem contribuído o facto de, nas últimas décadas, ter sido possível operar-se um conjunto de transformações no que se refere ao protagonismo feminino no espaço público e na vida privada, propiciando a diminuição de muitas das iniquidades existentes.

Contudo, as representações de género continuam a atribuir mandatos diferentes a homens e mulheres, em todas as idades, com

Sugestões

DURAÇÃO: 2 aulas de 45'

RECURSOS E MATERIAL:

Ficha de trabalho.

Folha de registo.

Computador e projetor.

Quadro de sala de aula.

particular incidência no relacionamento amoroso dos indivíduos. Muitos indivíduos e grupos sociais mais vanguardistas considerar-se-ão, já, “libertos” de tais normas, mas as constatações do senso comum permitem-nos afirmar que a maioria continua a pautar a vida pelos “códigos de conduta” ditos tradicionais.

Nos jovens, de ambos os sexos, embora sendo considerados mais propensos a aderir aos ventos da modernidade (e a produzi-los) do que os indivíduos doutras idades, os estereótipos clássicos também podem, paradoxalmente, adquirir centralidade nos comportamentos sexualizados e dar expressão ao duplo padrão educativo em que continuam a socializar-se.

Quando se procura incentivar a prevenção quanto a comportamentos sexuais que envolvem maior risco para a saúde – seja no domínio das infeções de transmissão sexual,

da gravidez inesperada ou, mesmo, do assédio e abuso sexual –, há que ter em conta as representações dos e das discentes quanto a comportamentos considerados “masculinos” e “femininos”. Tentar intervir sem que eles e elas sejam capazes de questionar estereótipos e alcançar, em comum, novas representações sobre diferença individual, igualdade de direitos e deveres, autodeterminação sexual e comum acordo constitui, regra geral, tarefa votada ao fracasso.

Estratégias metodológicas

- » Trabalho individual.
- » Trabalho em grupo.

Desenvolvimento da atividade

1 Sugere-se que seja apresentada uma das figuras exibidas em anexo (Ficha H1), por exemplo, a Figura 1.

De regresso à apreciação da figura, pede-se que imaginem aquilo que cada uma das personagens diz, ou vai dizer, naquele momento.

2 Projeta-se a figura selecionada e solicita-se, então, que:

Cada elemento do grupo indica as frases que registou: primeiro, a propósito do pensamento de uma e de outra personagem e, em seguida, sobre as frases por aquelas pronunciadas. O/a animador/a regista no quadro os resultados obtidos, elaborando uma

coluna vertical para cada sexo.

As diferenças apuradas colocarão em destaque o duplo padrão, quanto aos “perfis” masculino e feminino de encarar e atuar numa situação daquele tipo.

De seguida, pode ser lançado para discussão um conjunto de questões, como, por exemplo:

- » *Quem deu o primeiro passo para que fosse possível aquele encontro?*
- » *Quem sente mais a responsabilidade de conduzir o que se está a passar?*
- » *Quem fica mais na expectativa?*
- » *Quem fala primeiro?*
- » *Mas, na realidade, será mesmo assim, sempre?*
- » *Serão (terão que ser) os rapazes a tomar a iniciativa?*
- » *Serão (terão que ser) os rapazes a conduzir o que se está a passar?*
- » *Quem manifesta primeiro o desejo de maior intimidade sexual?*
- » *Quando tal acontece, quem deve fazê-lo?*
- » *Se for manifestada, por ambos, a intenção de ter relações sexuais, a quem cabe falar na utilização de métodos contraceptivos e de prevenção das infeções de transmissão sexual?*
- » *Haverá regras rígidas, quanto aos papéis atribuídos a cada um dos sexos, para que duas pessoas vivam as relações amorosas de uma forma gratificante?*
- » *Que princípios, então, devem pautar o relacionamento afetivo e sexual entre os indivíduos?*

Sendo a primeira figura a selecionada para o exercício, haverá que equacionar o seguinte:

É possível que, só no decorrer do exercício, ou no final, depois de chamada a atenção para o facto, alguém verifique que partiram do pressuposto de que a figura da esquerda é “feminina” e a da direita “masculina”, apenas devido à posição de um braço...

Em boa verdade, as figuras são iguais e, admitindo que se trata de indivíduos de sexo diferente (e nada nos diz que assim seja, obrigatoriamente), apenas

o gesto proativo da figura da direita faz criar em nós uma representação abusiva da cena...

Será, então, pertinente ajudar a interiorizar a ideia de quão profunda é a influência dos estereótipos na estruturação do nosso pensamento, de que podemos fazer valer o nosso espírito crítico e de que é possível, e desejável, sermos capazes de decidir por nós próprios/as, atribuindo ao/à outro/a a possibilidade de o fazer também.

No final do exercício, poderá ser elaborado um conjunto de conclusões que assuma o papel de um “código de conduta” que todos e todas assumam como uma construção do grupo e que possa fomentar uma ética das relações diádicas, em que se assumam a igualdade de direitos e deveres na expressão da sexualidade, nomeadamente, quanto a prevenção da violência no namoro e das relações desprotegidas.

Efeitos possíveis

O aprofundamento do debate pode levar ao reconhecimento de que, mesmo em diferentes comunidades étnicas e religiosas, o duplo padrão é, regra geral, uma constante, em que mulheres e homens são encarados de forma diferente quanto à vivência da sexualidade, mesmo que algumas mudanças estejam em curso.

Continuação da atividade...

A atividade pode ser continuada e aprofundada, mediante:

- » Dinamização de situações de *role playing*, em que alunos e alunas tenham possibilidade de empregar os estereótipos conhecidos e procurem encontrar argumentação que os contrarie.
- » Pode ser estimulada a investigação sobre “normas de conduta” para meninos e meninas ao longo dos tempos, assim como o estudo dos interditos religiosos, nas diferentes confissões, quanto à sexualidade de homens e mulheres.

+ informação

ARIÈS, Philippe, DUBY, Georges (dir.) (1990-1991), *História da Vida Privada*, 4 vols., Porto, Afrontamento.

Para aprofundamento, consultar o capítulo 3.1.

Género, saúde sexual e reprodutiva

Ficha h1



Figura 1

Fonte: Retirado de http://api.ning.com/files/I9VbtNrcUhmjPw5mVUU3IM6XWygSqKsAJ*Jxv8qux2gZYv28AcHUGCmf0QyjADFtebDDVs-K42QYjpS2A8UYLU2XGebPwbGa/online_dating_regular_dating.jpg (consultado em 15 de março de 2009)



Figura 2

Fonte: Retirado de <http://www.tsbmag.com/wp-content/uploads/2007/07/dating3.jpg> (consultado em 15 de março de 2009)



Figura 3

Fonte: Retirado de http://www.datingonline365.com/uploaded_images/sim-dating-games-online-794337.jpg (consultado em 15 de março de 2009)



Género e consumo de tabaco

Objetivos

Interpretar as representações sobre comportamentos masculinos e femininos.

Identificar a existência de um duplo padrão interpretativo de um comportamento tido por jovens de ambos os sexos.

Reconhecer a normatividade do sexo masculino quando se analisam, indistintamente, as questões juvenis relacionadas com ambos os sexos.

Considerações prévias

Nas atividades educativas, quando se pretende desenvolver respostas preventivas face a comportamentos que contêm riscos para a saúde, nem sempre se tem em consideração dois aspetos essenciais:

Por um lado, o facto de a vivência desses comportamentos poder adquirir contornos diferentes em ambos os sexos, sob múltiplos aspetos: a) no que diz respeito aos determinantes do fenómeno; b) nas motivações para o comportamento; c) na forma de expressão; d) na evolução que sofre ao longo do tempo.

Por outro, ao não serem tomadas na devida conta as diferenças entre ambos os grupos,

Sugestões

DURAÇÃO: 4 aulas de 45'

RECURSOS E MATERIAL:

Folhas de registo.

Quadro de sala de aula.

Cartolinas e/ou um computador e projetor.

regra geral, assentes nas desigualdades de género, a estratégia de comunicação e as mensagens emitidas correm o risco de partirem de um viés interpretativo do próprio público com que se trabalha.

A prevenção do consumo do tabaco constitui um exemplo paradigmático. Regra geral, quando se facultam informação aos/às jovens sobre os riscos associados aos hábitos tabágicos e se procura desenvolver ações com vista à prevenção do consumo, raramente se toma em consideração que o fenómeno apresenta características diferentes num e noutro sexo.

Não é à toa que o *marketing* e a publicidade sempre souberam utilizar essas especificidades na sua atividade de promoção dos produtos, neste domínio.

Por outro lado, sabe-se que, no momento

atual, os dados parecem indicar que, na nossa sociedade, o consumo de tabaco nos jovens do sexo masculino não está a aumentar; pelo contrário, a tendência é para estabilizar ou, até, diminuir. Ao invés, nas jovens do sexo feminino, constata-se haver um aumento do consumo de tabaco.

Trata-se, pois, de uma matéria que merece uma abordagem mais compreensiva, também pelos/as próprios/as jovens.

Estratégias metodológicas

- » Trabalho em grupo.
- » Discussão em grupo-turma.

Desenvolvimento da atividade

1 Organizam-se 9 pequenos grupos de trabalho (2 a 4 discentes), sendo 3 constituídos por rapazes, 3 por raparigas e 3 mistos. De seguida:

Um dos grupos de rapazes, um dos grupos de raparigas e um dos grupos mistos procurará encontrar respostas para a seguinte pergunta: Porque fumam os/as jovens?

Simultaneamente, um outro grupo de rapazes, um outro de raparigas e outro dos mistos procederá de igual modo face à pergunta: Porque fumam as raparigas?

Cada um dos grupos restantes de cada categoria responderá à pergunta: Porque fumam os rapazes?

Nota: Esta atividade pode ser organizada recorrendo inicialmente à utilização dos questionários sugeridos em anexo (Fichas I1, I2 e I3).

Agora, mediante trabalho em plenário, com recurso a uma ou um porta-voz de cada grupo (designado pelos seus membros), apresentam-se os resultados obtidos e inscrevem-se no quadro da sala de aula.

A/O docente sistematiza os resultados obtidos e promove o debate sobre eles.

Primeiro, a propósito de uma das perguntas, comparando-se as opiniões dos três grupos (de rapazes, de raparigas e misto); em seguida, procede-se de igual forma relativamente à segunda pergunta e, depois, no respeitante à terceira.

Efetua-se, então, uma comparação global, procurando identificar, numa abordagem de género, o duplo padrão que, supostamente, emergirá da mesma, assim como o facto de haver grande sintonia previsível entre as opiniões quanto a jovens e rapazes.

2 Como primeira parte de uma segunda tarefa, mantidos os mesmos grupos, os/as alunos/as são convidados/as a elaborar um conjunto de frases simples sobre os riscos do consumo de tabaco e a respetiva prevenção – tendo por destinatárias as mesmas categorias que cada um abordou na tarefa 1, jovens, raparigas e rapazes.

Numa segunda parte, a partir das frases encontradas, cada grupo elabora cartazes, folhetos, anúncios ou *powerpoints*, tendo em vista os mesmos destinatários.

Em apresentação plenária, cada grupo apresenta o trabalho e justifica as opções



tomadas quanto a frases, imagens, etc., tendo em conta os/as destinatários/as.

Em seguida, mediante uma perspetiva de género, procede-se a uma análise comparativa entre as opiniões expressas na primeira tarefa e o resultado obtido na segunda, verificando coerências ou ambiguidades nos discursos, identificando estereótipos e procurando consensos em matéria de prevenção, segundo uma perspetiva de género.

Efeitos possíveis

A avaliação do impacte da ação poderá ser conseguida pela capacidade de os/as alunos/as aprofundarem o conhecimento sobre os riscos do consumo de tabaco, nomeadamente os efeitos dos produtos derivados do tabaco, impacte nos homens e nas mulheres, os estereótipos em torno dos quais o *marketing* e a publicidade funcionam, as motivações de rapazes e raparigas para fumarem, assim como as estratégias de prevenção mediante aquilo que se designa por “educação pelos pares”.

Continuação...

A atividade agora proposta, a propósito do consumo de tabaco, poderá propiciar, da parte dos/das docentes, a criação de outras com cariz semelhante e que, adaptadas a vários tipos de comportamento e consumos, permitam encontrar semelhanças em relação ao que os determina, em particular aspetos ligados às questões de género.

+ informação

Direção-Geral da Saúde, *Risco de Morrer em Portugal*, Lisboa, DGS (vários anos), [em linha] disponível em www.dgs.pt (em especial <http://www.dgs.pt/wwwbase/wwwinclude/ficheiro.aspx?tipo=0&id=14952&ambiente=WebSiteMenu>) [consultado em 02/12/09].

NUNES, Emília (2007), “Tabaco e Saúde”, in *Consumo de Substâncias Psicoactivas e Prevenção em Meio Escolar*, Lisboa, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Direção-Geral da Saúde e Instituto da Droga e da Toxicodependência.

WHO (2007), *Gender and tobacco control: A policy brief*, [em linha] disponível em http://www.who.int/tobacco/resources/publications/general/policy_brief.pdf [consultado em 18/10/2009].

WHO (2008), *Inequalities in young people's health – HBSC international report from the 2005/2006 survey*, [em linha] disponível em http://www.euro.who.int/datapublications/Publications/Catalogue/20080616_1 [consultado em 18/10/2009].

Para aprofundamento, consultar o capítulo 3.1.

Género e consumo de tabaco

Ficha i1

EM SEU ENTENDER, PORQUE FUMAM OS JOVENS?

(Assinale, no máximo, **os três motivos** que considere mais importantes)

- ___ Porque querem parecer pessoas importantes
- ___ Porque querem imitar os outros jovens
- ___ Porque querem imitar os rapazes
- ___ Porque querem imitar as raparigas
- ___ Porque querem parecer mais velhos
- ___ Porque querem parecer que já são adultos
- ___ Porque acham que fumar faz emagrecer
- ___ Porque acham que ficam mais atraentes
- ___ Porque são pressionados pela publicidade
- ___ Por vício
- ___ Porque fumar sabe bem

Por outro(s) motivo(s). Qual(uais)? _____

Género e consumo de tabaco

Ficha i2

EM SEU ENTENDER, PORQUE FUMAM OS RAPAIZES?

(Assinale, no máximo, **os três motivos** que considere mais importantes)

- ___ Porque querem parecer pessoas importantes
- ___ Porque querem imitar os outros jovens
- ___ Porque querem imitar os rapazes
- ___ Porque querem imitar as raparigas
- ___ Porque querem parecer mais velhos
- ___ Porque querem parecer que já são adultos
- ___ Porque acham que fumar faz emagrecer
- ___ Porque acham que ficam mais atraentes
- ___ Porque são pressionados pela publicidade
- ___ Por vício
- ___ Porque fumar sabe bem

Por outro(s) motivo(s). Qual(uais)? _____

*Género e consumo de tabaco****Ficha 13***

EM SEU ENTENDER, PORQUE FUMAM AS RAPARIGAS?
(Assinale, no máximo, os três motivos que considere mais importantes)

- Porque querem parecer pessoas importantes
- Porque querem imitar os outros jovens
- Porque querem imitar os rapazes
- Porque querem imitar as raparigas
- Porque querem parecer mais velhas
- Porque querem parecer que já são adultas
- Porque acham que fumar faz emagrecer
- Porque acham que ficam mais atraentes
- Porque são pressionadas pela publicidade
- Por vício
- Porque fumar sabe bem

Por outro(s) motivo(s). Qual(uais)? _____

3. INTERVENÇÃO EDUCATIVA: GÉNERO E SAÚDE. SUGESTÕES PRÁTICAS

3.1. Género, Educação e Saúde

3.2. Atividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares

Introdução

f) Género e indicadores de saúde

g) Género e comportamentos de risco em saúde

h) Género, saúde sexual e reprodutiva

i) Género e consumo de tabaco



GUIÃO DE EDUCAÇÃO
GÉNERO E CIDADANIA

3º ciclo

GÉNERO E LIDERANÇA

SUGESTÕES PRÁTICAS

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira, Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva, Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares, Vasco Prazeres



Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
Presidência do Conselho de Ministros

GUIÃO DE EDUCAÇÃO GÉNERO E CIDADANIA

3º ciclo

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira,
Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva,
Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares, Vasco Prazeres

Lisboa, 2015



Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
Presidência do Conselho de Ministros

Podem ser reproduzidos pequenos excertos desta publicação, sem necessidade de autorização, desde que se indique a respetiva fonte.

O conteúdo apresentado não exprime necessariamente a opinião da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Ficha Técnica

Título:

Guião de educação *género e cidadania*: 3º ciclo do ensino básico

Autoria:

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira, Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva, Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares e Vasco Prazeres.

Consultoria científica:

Ângela Rodrigues e Teresa Joaquim

Design gráfico e paginação:

Marta Gonçalves

Preparação da edição:

Divisão de Documentação e Informação e Núcleo para a Promoção da Cidadania e Igualdade de Género, CIG

Edição:

2.ª ed., novembro 2015

1.ª edição 2010

COMISSÃO PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE DE GÉNERO

www.cig.gov.pt

Av. da República, 32 – 1.º – 1050-193 LISBOA – PORTUGAL

Tel.: (+351) 217 983 000 | Fax: (+351) 217 983 099

E-mail: cig@cig.gov.pt

Delegação do Norte:

Rua Ferreira Borges, 69 – 3.º F – 4050-253 PORTO – PORTUGAL

Tel.: (+351) 222 074 370 | Fax: (+351) 222 074 398

E-mail: cignorte@cig.gov.pt

Revisão linguística, aplicação do acordo ortográfico e elaboração da edição eletrónica:

Editorial do Ministério da Educação e Ciência

ISBN: 978-972-597-403-2 (impresso) | 978-972-597-404-9 (pdf)

Validado pela DGIDC/ME

Também disponível em: <http://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/cidadania-e-igualdade-de-genero/>

4.1.

As Mulheres na Liderança. Números, ambiguidades e dificuldades

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho¹, a participação feminina na população ativa mundial total rondava os 40% em 2006, sendo que dez anos antes era de 39,7%.

Anível europeu, o emprego feminino na Europa está hoje muito próximo dos 60%, tendo crescido de 51,1%, em 1997, para 58,3%, em 2007. No entanto, há ainda muitas diferenças entre os países que integram a Comunidade Europeia, diferenças que fazem esta percentagem variar entre 36,95% e 73,2% (REWM, 2008)². O alto nível educacional que as mulheres adquiriram não

está, contudo, diretamente relacionado com as posições que estas ocupam no mercado de trabalho, principalmente em posições de liderança. A segregação ocupacional mantém-se praticamente inalterada na maioria dos Estados-membros, já que elas são maioritárias nos sectores considerados mais “femininos”, auferem de salários de valor desigual, em média 17,4% menos, comparativamente ao salário dos homens, e permanecem nas posições com menor acesso a postos mais elevados da hierarquia organizacional, conforme diferentes investigações³ têm frequentemente referido.

No capítulo “Assimetrias de Género nas Escolhas Vocacionais”, deste Guião, são analisadas algumas das questões que afetam particularmente o emprego das mulheres, assim como dados relativos aos seus elevados níveis de escolarização.

¹ A Organização Internacional do Trabalho (OIT) é uma agência multilateral ligada à Organização das Nações Unidas (ONU), especializada nas questões do trabalho. Tem representação paritária de governos dos 183 Estados-membros (em 2009) e de organizações de empregadores e de trabalhadores. Com sede em Genebra, Suíça, desde a data da fundação, a OIT tem uma rede de escritórios em todos os continentes. Pode ser consultado o sítio do escritório da OIT em Lisboa em <http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon>.

² EUROPEAN COMMISSION (2008). *Report on Equality between Women and Men (REWM)*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities; versão portuguesa disponível em linha em http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=pt&type_doc=COMfinal&an_doc=2008&nu_doc=10 (consultado em 15/10/09).

³ Ver trabalhos de Lúcia Amâncio e Conceição Nogueira (1995) e de Conceição Nogueira (2009).

Ainda segundo informações referidas no REWM (2008), as mulheres são minoritárias em posições de responsabilidade na política e nos negócios, particularmente ao mais alto nível. A proporção de mulheres diretoras de companhias de topo é cerca de 3%, na União Europeia. No governo dos bancos centrais europeus não existem mulheres e estas ocupam apenas 16% dos lugares mais elevados das instituições de maior poder, apesar de representarem cerca de 60% dos/as diplomados/as em administração ou direito.

Na política, os avanços são também muito lentos. A média de mulheres membros dos parlamentos nacionais aumentou de 16%, em 1997, para 24%, em 2008, mas variam entre 9% e 46%, em função dos diferentes países. Segundo informações do Parlamento Europeu⁴, o número de deputadas ao Parlamento Europeu aumentou de 16,3%, em 1979, para 31%, em 2009.

“Apenas 3 em cada 10 membros do Parlamento Europeu são mulheres.”

Parlamento Europeu (2009)⁴

Pode dizer-se que, apesar de se registar alguma evolução, esta é, ainda, lenta e continua a ser raro encontrar mulheres em altos cargos associados ao poder político ou ao mundo

“1 em cada 5 membros de parlamentos a nível mundial é uma mulher. As quotas fazem a diferença no aumento desta proporção.”

UNIFEM (2008)

económico. Aceder a postos de alto nível é muito mais fácil para os homens do que para as mulheres, mesmo quando eles estão menos bem preparados do que elas. O fosso entre o número de mulheres com experiência e formação profissional adequadas e aquelas que atingem posições de proeminência nas organizações é elevado. Todos os dados indicam que o número de mulheres decresce à medida que se ascende aos mais altos níveis da hierarquia.

Na Ficha J2 da Atividade J são apresentados dados do contexto nacional que refletem claramente a desigualdade entre mulheres e homens em cargos ligados à atividade política, em lugares de topo de instituições/ organizações e em cargos ligados ao sistema judicial.

Concluindo, podemos afirmar que há ainda obstáculos que impedem as mulheres de utilizarem plenamente as suas capacidades e acederem a empregos e cargos para os quais são qualificadas⁵.

Existe ainda muita desigualdade que urge ultrapassar.

A igualdade entre mulheres e homens não é apenas um objetivo em si mesmo: é, também, uma condição prévia para o cumprimento das metas globais da UE em matéria de crescimento, emprego e coesão social. A participação crescente das mulheres no mercado de trabalho proporciona garantias de independência económica, prestando um contributo substancial para o desenvolvimento económico e

⁴ Dados disponíveis em linha no sítio do Parlamento Europeu <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDocdo?language=PT&type=IM-PRESS&reference=20090511FCS55550#title1> (consultado em 15/10/09)

⁵ Ver os trabalhos de Sara Falcão Casaca (2008) e de Sara Falcão Casaca e Margarida Chagas Lopes (2009).

para a sustentabilidade dos sistemas de proteção social. Porque as mulheres estão sobrerrepresentadas em empregos precários com contratos a termo, são mais suscetíveis de ser afetadas pelo abrandamento económico no mercado de trabalho.

Mulheres na liderança: situação paradoxal

Como já se referiu atrás, apesar de, atualmente, as mulheres representarem cerca de 40% da população ativa no mundo ocidental, elas continuam a ser uma minoria nas posições de gestão, sendo praticamente invisíveis na gestão de topo. Conforme referia já Judi Marshall em 1984, existem, contudo, exceções e estas situam-se ao nível de algumas categorias, como é o caso da liderança por sucessão, por eminência científica e/ou por eleição. No entanto, as mulheres que atingiram posições de liderança devido a este

“**Verifica-se que, mesmo quando as percentagens de investigadoras e professoras universitárias são elevadas, a proporção de mulheres titulares de lugares de topo de carreira ou de cargos de direcção e de coordenação mantém-se baixa.**”

Teresa Pinto, 2007: 156.

conjunto de razões continuam a ser consideradas exceções nas perceções das pessoas, mais do que potenciais modelos⁶.

Na realidade, enquanto que os níveis mais baixos dos postos de direcção começam a tornar-se “neutros”, os mais altos continuam “masculinizados” e, por isso, fora do alcance das mulheres⁷. Acresce que quando estas conseguem chegar a ocupar postos de liderança se concentram, maioritariamente, em sectores de atividade económica tradicionalmente femininos, como o ramo alimentar, a manufatura, os serviços, a educação e o comércio. Assim, as mulheres tendem a ficar confinadas aos níveis mais baixos da hierarquia da gestão, a supervisionar trabalhadoras do seu próprio sexo, restringindo-se o seu papel na decisão, essencialmente, a fornecer informação aos homens que, posteriormente, tomam as decisões⁸.

Apesar de algumas investigações referirem que mulheres e homens têm diferentes estilos de liderança, estas pesquisas apresentam resultados por vezes antagónicos, não sendo por isso de supor que haja uma evidência clara neste aspeto. Se há pesquisas que comprovam as diferenças entre os sexos no estilo de gestão (por ex., de que os homens privilegiam um estilo mais orientado para a tarefa e as mulheres mais para a relação interpessoal), outras relatam que não existem essas diferenças⁹.

Apesar de haver dificuldade em aceitar a existência de diferenças entre os sexos ao nível do estilo de liderança, existem investigações que apontam alguns dados importantes no que diz respeito às experiências de homens e mulheres:

⁶ Ver trabalho de Conceição Nogueira (1995).

⁷ Ver trabalhos de Gary Powell (1993).

⁸ Ver trabalhos de Barbara Reskin e Catherine Ross (1992), Carol Nadelson (1989) e Conceição Nogueira (1997).

⁹ Ver trabalhos de Alice Eagly, Mona Makhijani e Bruce Klonsky (1992).

» *As mulheres referem o preconceito, a discriminação, a interface família/ carreira e os estereótipos de género, mais do que os seus pares do sexo masculino, como fontes de stresse no seu dia a dia*¹⁰;

» *As mulheres referem, mais do que os seus pares do sexo masculino, a existência de um percurso de obstáculos*¹¹;

» *As mulheres, considerando-se*

*igualmente competentes, pensam que não são corretamente avaliadas pelos seus pares ou superiores hierárquicos*¹².

Para Esther Greenglass (1985), o stresse resultante dos conflitos entre trabalho e responsabilidades familiares está relacionado com uma alta incidência de irritação, ansiedade e depressão entre as mulheres gestoras. A autora refere que as pressões associadas à sobreposição de papéis não são reconhecidas pelas organizações, criando uma atmosfera onde as mulheres arriscam a sua

saúde ao mesmo tempo que continuam com as carreiras.

Apesar do conjunto de leis antidiscriminação em vigor, a maioria das investigações já referidas no texto sugere que a legislação teve um impacto reduzido na discriminação informal. Formas subtis de discriminação continuam a limitar, com eficácia, as promoções das mulheres, funcionando como barreiras invisíveis. Este tipo de barreiras foi designado em 1992, por Marilyn Davidson e Cary Cooper, como sendo o “glass ceiling” (teto de vidro). Este teto de vidro representa todas as barreiras invisíveis, mas poderosas, que dificultam as carreiras das mulheres que pretendem aceder a postos de liderança.

Uma dessas barreiras está bem representada nos estereótipos associados à profissão da gestão e nas expectativas estereotipadas de comportamento de género. Estas mulheres experienciam um conflito entre as expectativas estereotipadas delas como mulheres e as expectativas estereotipadas delas como líderes¹³. Por esta razão se reserva uma pequena parte do texto a esta temática.

“ Merece, também, hoje, reconhecimento crescente o facto de a persistência das desigualdades de género no mercado de trabalho só ser eficazmente combatida com a participação activa das empresas (...). Uma empresa que integra a igualdade entre mulheres e homens ao nível dos seus princípios ou valores e que pretende investir na construção de relações de género igualitárias, deverá definir, ao nível da sua política de recursos humanos, objectivos concretos quanto à eliminação da segregação profissional, designadamente promovendo a participação de mulheres em funções de gestão e o favorecimento da integração dos homens em sectores predominantemente femininos, entre outros. ”

Heloísa Perista, Maria das Dores Guerreiro, Clara Jesus e Maria Luísa Moreno, 2008: 105-106

¹⁰ Ver trabalhos de Bonita Long, Sharon Kahn e Robert Schutz (1992) e de Marilyn Davidson e Cary Cooper (1992).

¹¹ Ver trabalhos de Belle Ragins e Eric Sundstrom (1989).

¹² Ver trabalhos de Conceição Nogueira (1997) e de Jean Lipman-Blumen (1980).

¹³ Ver trabalhos de Conceição Nogueira (1997) e de Helena Santos e Lúgia Amâncio (2004).

Estereótipos sociais e a profissão de gestão

Para a compreensão da segregação das mulheres no mercado de trabalho, a questão dos estereótipos tornou-se central. A ideia de que existem diferenças sexuais inatas ainda é partilhada pelo senso comum, dizendo-se, por exemplo, que os homens são governados pela razão e as mulheres pelo coração; estas ideias implicam a ligação direta a tarefas para homens e tarefas para mulheres. Do mesmo modo, é assumido que os homens exercem “naturalmente” autoridade sobre as mulheres. Estes estereótipos têm como consequência e são continuamente alimentados pela ideia de que há características necessárias para se ser bem-sucedido e se levar a cabo determinada tarefa, permitindo, assim, que se designem certos trabalhos como femininos e outros como masculinos.

As mulheres são frequentemente caracterizadas segundo o estereótipo da feminilidade tradicional; isto é, por exemplo, o serem indecisas, passivas e dependentes. Estes estereótipos prejudicam as mulheres em geral e em termos da sua possibilidade de progressão para posições de liderança em particular, porque, tradicionalmente, à posição de gestor sempre foram associados os traços de agressividade, independência e capacidade de tomar decisões, estereótipos estes que estão associados ao sexo masculino¹⁴.

É devido a este tipo de considerações que algumas mulheres acabam por adotar comportamentos considerados masculinos, a fim de acederem à

liderança e a posições tradicionalmente ocupadas pelos homens¹⁵.

Frequentemente, o preço que acabam por pagar, por adotarem este tipo de estratégia, é serem consideradas, aos olhos dos/as observadores/as, como menos femininas. Esta situação acaba muitas vezes por inibir o interesse das mulheres pelos postos de liderança, com o receio de virem a ser rotuladas como masculinas¹⁶.

No entanto, o inverso não parece acontecer; isto é, os homens que acedem a postos de liderança em domínios tradicionalmente femininos não são tão afetados por este tipo de problemas¹⁷ (ver, por exemplo, o caso de grande parte dos homens presidentes dos conselhos executivos das escolas, sector maioritariamente feminino).

Segundo Carl Camden e Jan Witt (1983), as mulheres gestoras parecem estar num processo do tipo *double-bind* (de ambiguidade) no que diz respeito ao seu estilo de gestão. Se elas se comportam com um estilo feminino estereotipado são julgadas como menos eficazes, porque não se conformam aos padrões masculinos; mas se empregarem um estilo de gestão identificado como masculino são igualmente mal vistas, principalmente do ponto de vista da sua imagem social.

A literatura sobre os obstáculos que as mulheres enfrentam refere, ainda, barreiras externas decorrentes, essencialmente, dos constrangimentos familiares e dos constrangimentos relacionados com as organizações de trabalho. Nestas, podem fazer-se sentir, quer a discriminação formal (no que

¹⁴ Ver trabalhos de Conceição Nogueira (1997), Ellen Fagenson (1990, 1993), Gary Powell e Antony Butterfield (1989), Virginia Schein (1973, 1975) e de Virginia Schein, Ruediger Mueller e Carolyn Jacobson (1989).

¹⁵ Ver trabalhos de Conceição Nogueira (2009), Alice Eagly, Mona Makhijani e Bruce Klonsky (1992) e de Alice Eagly e Steven Karau (1991).

¹⁶ Ver trabalho de Matina Horner e Mary Walsh (1974).

¹⁷ Ver trabalho de Leonard Chusmir (1990).

diz respeito às políticas da própria organização), quer a discriminação informal (praticada pelos indivíduos, pares e superiores). No que diz respeito aos constrangimentos associados à vida familiar, alguns estudos evidenciam uma assimetria nas circunstâncias de vida de gestores e gestoras. Frequentemente, os homens gestores consideram que estão associados a famílias mais tradicionais, definidas pelos próprios como sendo de “suporte” (isto é, famílias em que o outro membro do casal não trabalha fora de casa, ou, se o faz, não prossegue uma carreira, combinando as tarefas domésticas e a responsabilidade pela casa), enquanto as gestoras ou vivem sozinhas, ou pertencem a casais de dupla carreira¹⁸. A este problema podemos associar os trabalhos que referem a interface família/carreira, que passaremos a referir no ponto seguinte.

Na Ficha M1 da Atividade M é apresentada informação que indica que a proporção de pessoas dirigentes casadas e solteiras é diferente caso se trate de homens ou de mulheres (a proporção de homens é maior no primeiro caso, enquanto que a proporção de mulheres é maior no segundo).

Interface família/ carreira

Na problemática da interface família/carreira, é importante não esquecer o papel das mulheres na família, nomeadamente nas relações afetivas com os seus parceiros, já que estas, em muitas situações, condicionam as opções de vida, ou estão na origem de uma vivência stressante do quotidiano. Ainda nos dias de hoje, muitas

mulheres continuam a ser socializadas para acreditar que uma relação heterossexual estável e duradoura deverá ser a sua primeira prioridade, sentindo-se protegidas e amparadas pela existência de tal relacionamento.

Uma consequência destas realidades é a sobreavaliação, por parte das mulheres, da importância das relações afetivas heterossexuais associadas ao casamento, assumindo-as como uma forma de se sentirem valorizadas e adequadas ao que a sociedade espera¹⁹.

Paralelamente, os homens são socializados ou condicionados a assumir as suas necessidades e desejos como prioritários face às necessidades e desejos das mulheres, e mesmo prioritários ao bem-estar da vida familiar. Esta socialização impede-os muitas vezes de viverem de forma satisfatória a vida afetiva no geral, constrange-os a comportarem-se conforme é esperado de “homens”, com consequências importantes em diferentes esferas da vida pessoal e da saúde em geral.

Muitas mulheres querem estabelecer relações igualitárias com os homens no mundo do trabalho e nas suas relações íntimas. Mas a sociedade continua a questionar como será possível que dois indivíduos, ambos orientados para as carreiras, possam, de forma bem-sucedida, conseguir uma relação amorosa, com filhos e igualmente progredir profissionalmente. A literatura²⁰ sobre os casais de dupla carreira (onde ambos os parceiros têm uma carreira para gerir) parece indicar que são as mulheres que

¹⁸ Ver trabalhos de Nigel Nicholson e Michael West (1988).

¹⁹ O amor (conjugal, maternal, filial), tal como o concebemos hoje, é historicamente recente. A reestruturação das relações entre mulheres e homens a partir da “invenção” do amor na idade moderna (e sua consolidação a partir do séc. XVIII) tem sido objeto de análise por diversas historiadoras, tais como Elisabeth Badinter (s/d), Mabel Burin (1998), Catherine Blunden (1982), Adeline Daumard (1990), Nancy Folbre (1991) e Teresa Joaquim (1997), entre outras. Uma das teses em debate, por exemplo, é a de que o desenvolvimento do amor conjugal (ao qual se associava o amor maternal) terá condicionado as mulheres a escolherem de livre vontade uma dedicação plena à família, abdicando de ensejos pessoais.

²⁰ Ver trabalho de Robert Apostol e Carol Helland (1993).

desistem mais dos seus interesses e objetivos pessoais do que os homens, para que a relação conjugal funcione.

Os dados estatísticos demonstram bem a importância do trabalho para as mulheres, mas também a sua contínua “responsabilização” pela família.

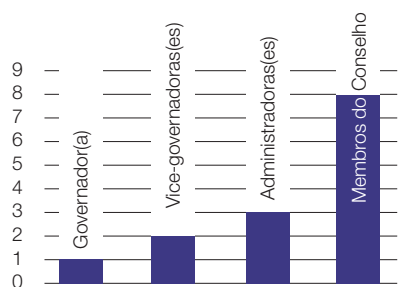
Em Portugal, no ano de 2006, a taxa de atividade das mulheres (com 15 e mais anos) era de 55,8%, face a 69,7% nos homens. No período entre 1998 e 2006, as mulheres aumentaram a sua participação no mercado de trabalho, esbatendo-se a diferença entre as taxas de atividade das mulheres e dos homens, ao passar de 18 pontos percentuais, em 1998, para 13,9%, em 2006 (INE, 2007). Contudo, elas continuam a ter um papel fulcral nos cuidados da casa, dos/as filhos/as e dos idosos/as.²¹ As raparigas encontram-se maioritariamente representadas na Universidade, o seu nível de instrução é superior ao dos homens e até os mestrados e doutoramentos são maioritariamente frequentados por mulheres.²²

Para além de continuarem a existir sectores de trabalho maioritariamente masculinos e sectores mais femininos, as mulheres portuguesas também têm dificuldades em aceder a cargos de gestão e a postos de liderança.

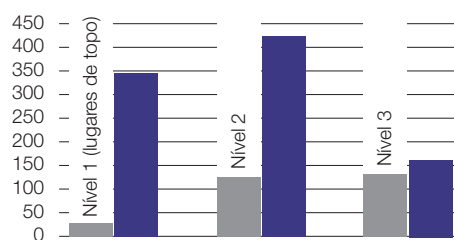
No entanto, continua a haver assimetria no que diz respeito à escolha dos cursos e, consequentemente, na atividade profissional.²³

Em jeito de síntese relativo ao primeiro ponto deste texto (“Mulheres na liderança: situação paradoxal”), apresentam-se de seguida vários gráficos onde é possível constatar de modo claro a desigualdade entre mulheres e homens em lugares de topo de instituições/organizações e em cargos ligados aos sistemas de ensino superior e judicial. No ponto seguinte do texto (“As mulheres e a liderança política”) apresentam-se também dados que refletem essa desigualdade, mas em cargos ligados à atividade política.

Membros do Conselho de Administração e do Conselho Consultivo do Banco de Portugal (2006)



Mulheres e Homens nos Lugares de Maior Destaque (por Níveis Hierárquicos) das Maiores Empresas em Portugal (2005)



Fonte: Base de dados da APEM do projeto “Partilhar o Mundo. Construir uma cidadania participativa”, disponível em linha em <http://www.apem-estudos.org/base/base.php> (consultado em 15/11/09)

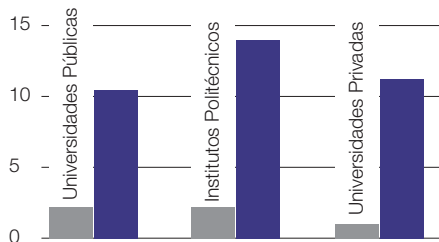
■ Mulheres
■ Homens

²¹ Na Ficha O2 da Atividade O é possível consultar informação mais detalhada sobre a ocupação do tempo no caso das mulheres e no caso dos homens, em termos de trabalho remunerado e não remunerado, e, no último caso, em termos de tarefas domésticas e cuidados à família.

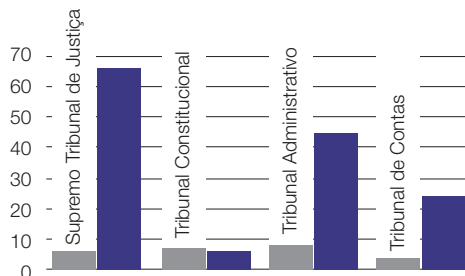
²² Ver trabalho de Maria do Céu Cunha Rego (2007).

²³ Ver, neste guião, a parte relativa às assimetrias de género nas escolhas vocacionais

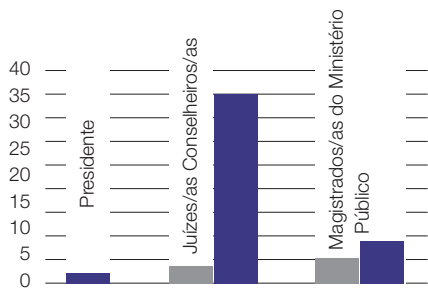
Reitores/as ou Presidentes de Instituições do Ensino Superior (Ano Letivo 2005/06)



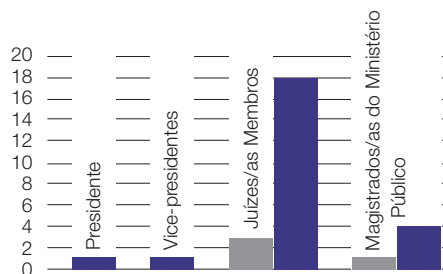
Distribuição de Mulheres e Homens em Lugares de Tomada de Decisão no Poder Judicial (2006)



Distribuição de Mulheres e Homens por Cargos no Supremo Tribunal Administrativo (2006)



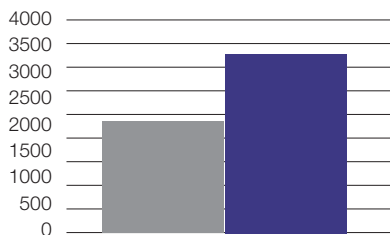
Distribuição de Mulheres e Homens por Cargos no Tribunal de Contas (2006)



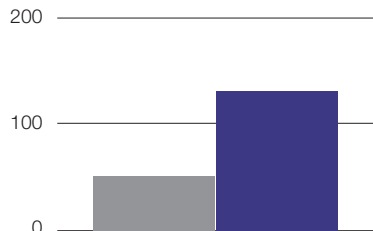
Fonte: Base de dados da APEM do projeto "Partilhar o Mundo. Construir uma cidadania participativa", disponível em linha em <http://www.apem-estudos.org/base/base.php> (consultado em 15/11/09)

Mulheres
Homens

Quadros Superiores da Administração Pública

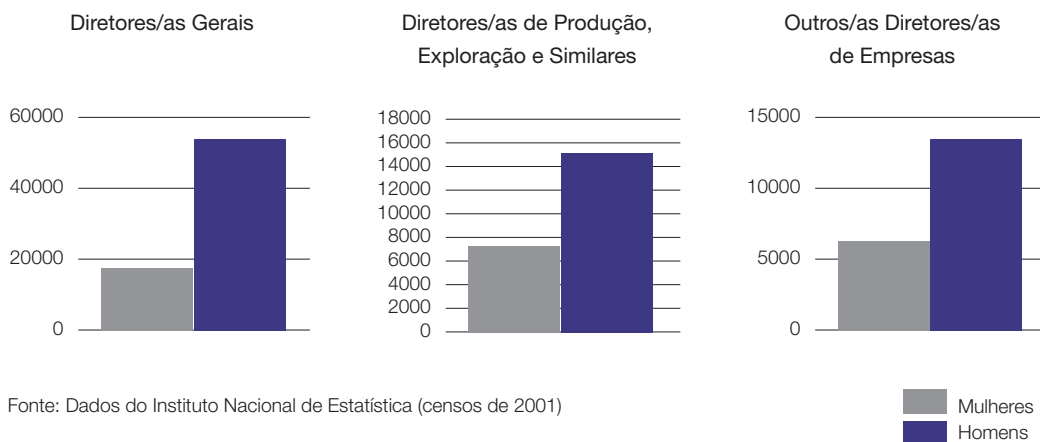


Dirigentes e Quadros Superiores de Organizações Especializadas



Fonte: Dados do Instituto Nacional de Estatística (censos de 2001)

Mulheres
Homens



As mulheres e a liderança política

Um ponto fundamental da organização das mulheres (seja em termos de associações ou de movimentos sociais) em todo o mundo tem sido o seu enfoque nos processos políticos com vista a influenciar a formulação de políticas e a democratizar as relações de poder, de forma a atingir-se uma política de paridade. Neste sentido, os movimentos de mulheres têm sido cruciais para o progresso da democratização das relações de poder públicas e privadas, na medida em que conseguiram converter o que era considerado “questões

“A percentagem de mulheres em parlamentos aumentou na última década, mas as médias regionais estão ainda abaixo dos 20%, à exceção dos países desenvolvidos. A este ritmo, uma massa crítica de 30% não será alcançada até 2015. A zona de paridade entre 40% e 60% não será alcançada nos países em desenvolvimento por mais 40 anos.

Nas regiões em desenvolvimento levará 40 anos até que as mulheres venham a constituir 40% da representação parlamentar.”

Relatório da ONU “Progresso das Mulheres do Mundo”, 2008/2009.

de mulheres” em assuntos do interesse público geral. Questões outrora vistas como essencialmente das mulheres — tais como a violência contra as mulheres, a ausência de cuidados às crianças e de proteção social, e a proteção do ambiente — são agora questões que estão no cerne do debate político.

Segundo o “Relatório de

Progresso das Mulheres do Mundo 2008/2009”, intitulado *Quem responde às mulheres? Gênero e Responsabilização*²⁴, foram já implementadas várias reformas no sistema político de modo a aumentar a participação das mulheres. Neste âmbito, as reformas dos sistemas eleitorais, que asseguram aos/às eleitores/as uma gama mais ampla de

²⁴ UNIFEM – Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (2008).

escolhas e uma multiplicidade de representantes, poderão ajudar a eleger mais mulheres para cargos públicos. Também a reforma dos partidos políticos, de modo a garantir a democratização interna, aumenta a probabilidade de candidatura das mulheres a cargos públicos. Em diversos contextos, as mulheres estão a afirmar a sua influência como grupo eleitoral, por exemplo, através da utilização de Manifestos de Mulheres para reivindicar os seus interesses políticos.

As medidas de ação afirmativa, vulgarmente designadas por quotas, impostas pela constituição ou pelas leis eleitorais são o meio mais eficaz para aumentar o envolvimento das mulheres na competição política, seja qual for o sistema político, e são usadas em 46 países. As quotas internas adotadas pelos partidos políticos com vista a incluir mais mulheres nos seus órgãos internos têm-se revelado indispensáveis para garantir não só que as questões das mulheres estejam presentes nas plataformas dos partidos, mas também que existam mais mulheres candidatas nas competições eleitorais.

Em maio de 2008, a representação média de

mulheres era de 21,9% em países que aplicaram este tipo de ações afirmativas, por oposição a 15,3% nos demais países. Os países onde as mulheres ocupam 30% ou mais dos lugares na assembleia nacional são países que aplicaram estas medidas de ação afirmativa – quotas – nos seus sistemas de constituição de listas eleitorais.

Assim, as medidas temporárias de ação positiva, tais como as quotas e as reservas de lugares, são um meio importante para ultrapassar a resistência dos/as eleitores/as, e outras limitações, ao acesso das mulheres a cargos públicos.

O aumento do número de mulheres em cargos públicos, por eleição ou nomeação, pode reforçar a responsabilização das mulheres eleitas pelos assuntos frequentemente designados como “assuntos sobre mulheres” ou “femininos”, mas isso não pode ser o objetivo destas medidas, nem é suficiente. Estas ações devem ser apoiadas por esforços no sentido de desenvolver a capacidade do Estado para responder às necessidades das mulheres. A decisão política deve ser conjugada com uma afetação de

recursos, uma reforma processual, novas medidas de desempenho e incentivos à mudança do sistema, para que as reformas de governação se traduzam em resultados para as mulheres comuns.

Em suma, uma política de paridade requer muito mais do que o aumento e a ampliação das vozes das mulheres entre os/as decisores/as políticos/as. Exige também que se proceda a reformas na governação que dotem as instituições públicas de incentivos, competências, informação e procedimentos para responder às necessidades das mulheres.²⁵

A constituição da República Portuguesa de 2 de abril de 1976, no seu texto original bem como nas revisões subsequentes, determina que são tarefas fundamentais do Estado o que se pode ler nos artigos seguintes: art.º 9.º: a) o Estado deve promover a igualdade entre homens e mulheres; art.º 13.º: b) todos os cidadãos devem ter a mesma dignidade social e devem ser iguais perante a lei; art.º 109.º: c) a participação direta e ativa de homens e mulheres na vida política é uma condição e um instrumento fundamental da consolidação do sistema democrático e a lei deve promover igualdade no exercício dos direitos políticos

²⁵ UNIFEM (2008).

e cívicos e não discriminação baseada no sexo, no acesso a cargos políticos.

O vasto conjunto de leis produzidas desde essa data (1976) tem contribuído para que a situação social atual das mulheres, em Portugal, seja mais favorável do que no passado anterior à revolução de 25 de Abril de 1974. O facto de mais de 50% das mulheres portuguesas serem ativas em termos de emprego faz com que a percentagem de mulheres que dependem dos homens seja, atualmente, a mais baixa de sempre²⁶.

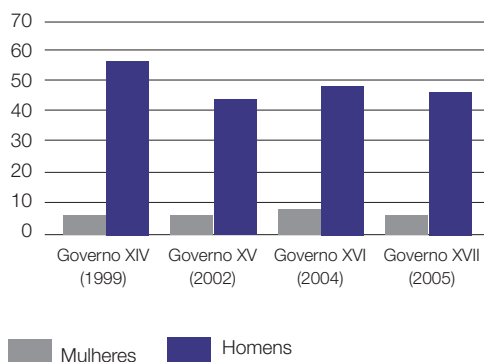
Segundo refere Lúcia Amâncio (1994), de facto, em comparação com outros países da Europa, Portugal apresenta elevadas taxas de atividade feminina, o que, aparentemente, poderia indiciar um surpreendente indicador de igualdade de oportunidades no mundo do trabalho. No entanto, as mulheres portuguesas vivem, ainda, uma realidade laboral que se pauta pela sua secundarização, discriminação e segregação no mercado de trabalho²⁷, continuando, por exemplo, a ser uma minoria nas posições de gestão e praticamente invisíveis na gestão de topo²⁸. Continua a haver um baixo nível de participação feminina na composição dos órgãos do poder político, em todos os níveis do poder (parlamentos nacional, europeu e poder local, embora, a nível autárquico, a sua representação seja um pouco mais significativa), dando origem, conseqüentemente, a uma fraca representatividade das mulheres nas tomadas de decisão²⁹.

Para acabar com tais discriminações, construindo não apenas uma igualdade de direitos, mas uma igualdade de oportunidades, a qual conduz a uma igualdade de resultados, é atualmente reconhecido, a nível internacional,

que se deve recorrer a medidas de ação afirmativa (já referidas atrás) dirigidas às mulheres, enquanto grupo desfavorecido no acesso a cargos de liderança no sistema político, com vista a ajudá-las a entrarem no caminho a que têm direito. Neste âmbito, em Portugal, em 2006, foi criada a lei orgânica n.º 3/2006, de 21 de agosto, adjacente à lei da paridade, que estabelece que a lista de candidatos/as para os parlamentos, nacional e europeu, bem como para os municípios locais, deve ter em conta uma representação mínima de 33% de pessoas de cada sexo.

No gráfico abaixo apresentado pode-se observar que, apesar de a lei da paridade ter vindo a alterar positivamente o panorama nacional, os dados permitem constatar que o poder político continua a estar, maioritariamente, concentrado nos homens.

1.º/a Ministro/a, Ministros/as e Secretários/as de Estado do XIV ao XVII Governos Constitucionais



Fonte: Gráficos construídos tendo por base os dados da Comissão Nacional de Eleições

²⁶ Ver trabalhos de Helena Santos e Lúcia Amâncio (2004).

²⁷ Ver trabalho de Virgínia Ferreira (1999).

²⁸ Ver trabalho de Conceição Nogueira (2009).

²⁹ Ver trabalho de Helena Santos e Lúcia Amâncio (2004).

Todos estes dados permitem concluir que muito se tem de fazer, ainda, para que a liderança seja um domínio onde homens e mulheres trabalhem em conjunto para a construção das sociedades democráticas onde vivemos.

Para tal, é necessário terminar com a divisão desigual do trabalho entre os sexos; os estereótipos que prejudicam as mulheres no acesso assim como na prática política devem ser combatidos e alterados; a interface família/carreira deve ser tomada em atenção e deve ser construída uma partilha equilibrada das tarefas domésticas e do cuidado de todos os dependentes.

Mas é também necessário que as mulheres se percebam a si mesmas como potenciais líderes e possam pensar as suas carreiras equacionando a possibilidade de ocuparem posições de poder, da mesma maneira que os homens o fazem.

Para isso, e conforme refere Rian Voet (1998):

As mulheres devem assumir responsabilidades tão frequentemente quanto possível.

As mulheres devem defender os seus interesses e tomar o controlo.

As mulheres devem desejar falar com “voz de autoridade” e perceber-se a si próprias como estando “dentro” e não “fora”.

As mulheres devem desenvolver as suas competências e estar desejosas de as usar a altos níveis da tomada de decisão.

É importante que as mulheres afirmem que são cidadãs responsáveis e líderes que desejam determinar, conjuntamente com outros, o conteúdo e o futuro da sociedade.

4.2.

Atividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares

Introdução

Neste capítulo apresentam-se 21 propostas de atividades que, partindo dos vários temas expostos na primeira parte deste guião – corpo, saúde, liderança, tecnologias de informação e comunicação, vida pessoal e profissional –, sugerem vias concretas para a abordagem da problemática do género e das desigualdades com a população discente.

Cada atividade pode ser realizada no todo ou em parte, pode ser ajustada ao contexto específico em que vai ser aplicada e pode, também, constituir um ponto de partida para um projeto mais longo que desenvolva e aprofunde o tema em questão e/ou cruze propostas contidas em diferentes atividades. A dinâmica pode ser iniciada na área de Formação Cívica, eventualmente em articulação com a Área de Projeto, e envolver outras disciplinas do currículo.

Na explicitação do que se pretende com cada atividade – objetivos, considerações

prévias, efeitos possíveis –, as autoras e o autor enunciam ou sugerem competências de cidadania (mais desenvolvidas nos capítulos teóricos) que se cruzam com competências gerais do ensino básico e algumas específicas a nível disciplinar, sendo, por isso, desejável que integrem, expressamente, os Planos Curriculares de Turma.

Estas atividades foram pensadas, à partida, para o 3.º ciclo do ensino básico, em função da finalidade do guião. No entanto, de acordo com as e os docentes que apreciaram e aplicaram algumas das propostas e que mencionámos na introdução do guião, quase todas são exequíveis, com maior ou menor adequação, quer no 2.º ciclo do ensino básico, quer no ensino secundário, permitindo articulações verticais que a presente organização das escolas em agrupamentos favorece.



Desigualdade entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão

Objetivos

(Re)conhecer a assimetria existente entre mulheres e homens em cargos de exercício de poder e de tomada de decisão;

Discutir razões que contribuem para essa desigualdade;

Refletir sobre ações que possam favorecer uma posição de paridade entre homens e mulheres nos lugares de exercício de poder e de tomada de decisão.

Considerações prévias

Não obstante os progressos feitos nos últimos anos (por ex., o aumento do número de mulheres no ensino superior), os dados disponíveis¹ apontam para a persistência de um baixo nível de participação das mulheres em cargos de poder e de tomada de decisão, sendo essa desigualdade especialmente marcante em cargos de topo das instituições ou organizações (por ex., parlamento, tribunais, empresas). A atividade proposta visa precisamente confrontar as/os estudantes com essa assimetria a partir de dados da realidade portuguesa, esperando-se que tal confrontação estimule a discussão das razões e de possíveis ações que possam promover uma posição de

Sugestões

DURAÇÃO: 2 a 3 aulas de 45'

RECURSOS E MATERIAL:

Fichas de trabalho.

Folhas de papel para registo.

Máquina de calcular (opcional).

Quadro de sala de aula.

paridade em lugares de exercício de poder e de tomada de decisão.

¹ Veja-se a este propósito, por exemplo, o relatório da Eurostat:

Eurostat (2008). *The Life of Women and Men in Europe: A statistical portrait*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Os dados evidenciam a desigualdade entre homens e mulheres nas áreas de decisão política e económica, mas também a sua persistência em termos de emprego e de salários ou nos cuidados prestados às pessoas com dependência.

Estratégias metodológicas

- » Trabalho em grupo
- » Discussão em grupo-turma

Desenvolvimento da atividade

1 Na primeira fase, dividir a turma em grupos (sugere-se cerca de 4 elementos por grupo). Após a constituição dos grupos, sugere-se que a/o docente lance a seguinte questão aos grupos:

“Quem de vocês acha que há, de um modo geral, igualdade ou desigualdade entre mulheres e homens no exercício de cargos/níveis hierárquicos mais elevados?”

Concomitantemente ao lançamento desta questão, é distribuída pelos grupos de trabalho a tabela apresentada na Ficha J1 (em anexo a esta atividade), sendo solicitado o seu preenchimento por cada elemento do grupo. Assim, cada elemento do grupo deverá assinalar na tabela se, no seu entender, existe igualdade ou desigualdade entre homens e mulheres no exercício de cargos de poder e deve dar um exemplo de uma situação que reflita a sua opinião. Este exercício inicial pretende sobretudo levantar as expectativas iniciais dos/as estudantes face à problemática em questão, podendo ser recolhidos dados como a proporção de estudantes que consideram existir igualdade ou desigualdade, analisar a existência de diferenças entre raparigas e rapazes nas respostas dadas ou explicitar o que as/os estudantes entendem como cargos de exercício de poder e de tomada de decisão.

2 Na segunda fase, o/a docente distribui todas ou algumas das tabelas apresentadas na Ficha J2 pelos grupos de trabalho formados. Esta distribuição pode assumir vários formatos, em função do tempo que se deseja dedicar à atividade e/ou do número de grupos existentes. No sentido de facilitar essa distribuição, as tabelas encontram-se ordenadas pelo tipo de “conteúdo” que abordam, nomeadamente,

cargos ligados à atividade política (Tabelas A a D), lugares de topo de instituições/organizações (Tabelas E a G) e cargos ligados ao sistema judicial (Tabelas H a J). Assim, poder-se-á, por exemplo, optar pela distribuição da informação por domínios específicos ou distribuir a cada grupo uma combinação de dois ou três domínios. Uma vez distribuída(s) a(s) tabela(s) pelos grupos, é-lhes solicitado que calculem a percentagem de mulheres e de homens, tendo em conta os dados apresentados. A cada grupo também é solicitado que discutam as principais razões que, no seu entender, contribuem para os resultados encontrados.

Em turmas mais pequenas, a distribuição das tabelas poderá ser feita de outro modo. Especificamente, pode ser dada a cada estudante uma ou duas tabelas, sendo o cálculo das percentagens efetuado individualmente. A constituição dos grupos para discutir os resultados far-se-ia de seguida, sendo que essa constituição resultaria da junção das/os estudantes que possuísem a(s) mesma(s) tabela(s) alvo de análise.

3 Na terceira e última fase, solicita-se a cada grupo que apresente os resultados encontrados, bem como a síntese das razões identificadas. Caso haja recursos disponíveis, os resultados poderão, por exemplo, ser apresentados graficamente. Após a apresentação dos dados pelos vários grupos (i.e., proporção de mulheres e de homens nas respetivas posições), é solicitada a apresentação do conjunto de razões identificado pelo respetivo grupo, sugerindo-se que tais razões sejam escritas pelo/a docente no quadro ou noutra suporte que permita a visualização pela turma. De seguida, a turma é convidada a refletir sobre possíveis ações que podem ser realizadas no sentido de promover a paridade em lugares de exercício de poder e de tomada de decisão.

Possíveis questões para dinamizar a discussão:



» Qual o padrão que emerge do conjunto dos dados apresentados? Este padrão vai no sentido da informação recolhida na primeira fase da atividade?

» Nas situações em que são apresentados dados em função de alguns anos (Tabelas B, C e D), é possível encontrar alguma tendência de crescimento da presença de mulheres ao longo do tempo? Se sim, acham que essa tendência é satisfatória ou, pelo contrário, deverão ser tomadas medidas no sentido de promover de modo mais célere a paridade?

» Tendo em conta o ritmo de evolução nos resultados encontrados (por ex., na Tabela C), quantos anos seriam necessários até se atingir uma situação de igualdade entre homens e mulheres?

» Nas situações em que são apresentados dados em função do nível hierárquico (Tabelas E, F, I e J), qual a tendência no padrão de presença de homens e de mulheres à medida que se sobe na hierarquia?

» Quais as principais razões que consideram estar subjacentes aos dados encontrados (i.e., uma clara desigualdade entre homens e mulheres em lugares de poder e de tomada de decisão, sendo esta ainda mais marcante à medida que se sobe nos níveis hierárquicos)?

» Face ao conjunto dos dados apresentados, que tipo de medidas consideram ser necessárias?

» Será que o número de mulheres vai aumentar nos cargos de exercício de poder com o aumento das suas qualificações? Se sim, será esse aumento suficiente para promover uma situação de igualdade ou haverá outros fatores que também têm de ser alterados (por ex., maior partilha entre homens e mulheres das responsabilidades domésticas e familiares)?

Variantes

1 Apresentam-se duas possibilidades de adaptação da atividade proposta, nomeadamente para a fase 2 (consulta de dados):
a) No sítio <http://www.db-decision.de/english/default.htm> (consultado em 24 de janeiro de 2009) é possível consultar estatísticas sobre a proporção de mulheres em posições de tomada de decisão política no conjunto da União Europeia, mas também em cada Estado-Membro.

b) A obtenção de dados relativos aos índices de ocupação de mulheres e de homens em função dos níveis hierárquicos pode também ser feita junto de instituições ou organizações que sejam familiares para os/as estudantes, como é o caso da câmara municipal da sua área geográfica, das organizações onde os pais trabalham e/ou da escola onde estudam. No último caso, o exercício pode incluir o número de delegados/as de turma, a associação de estudantes e respetivos cargos ou os/as representantes do corpo discente nos órgãos da escola. No contexto desta variante da atividade, sugere-se que os grupos de trabalho elaborem uma tabela em sala de aula para a recolha de informação ou que utilizem a disponibilizada na Ficha J3.

2 Apresentam-se duas possibilidades de expansão da atividade proposta, respetivamente, para a fase 1 (sensibilização e confronto inicial das/os estudantes com situações de desigualdade) e para a fase 3 (fase de discussão)¹:

a) Elaborar duas listas – uma contendo o nome de mulheres e a outra o nome de homens

¹ As autoras agradecem a Helena Ferreira e Margarida Lopes, professoras na Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Prof. Reynaldo dos Santos, Vila Franca de Xira, as sugestões apresentadas no âmbito da Oficina de Formação Género e Cidadania na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário (2009).

que desempenharam cargos de Presidente e/ou de Primeiro/a-Ministro/a, durante o século XX até à atualidade. Antes de as apresentar aos/às estudantes, a/o docente solicita aos/às estudantes que mencionem todas/os de que se lembram.

b) Na fase da discussão, o/a docente pode também optar por fazer referência ao Artigo 29.º da Lei Orgânica n.º 3/2003, de 22 de agosto, Diário da República I Série-A, n.º 193, de 22/08/2003 (Lei dos Partidos Políticos), disponível em linha em <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/LeiPartidosPoliticosp.aspx> (consultado em 30/11/2009), sublinhando que apenas em 2006 foi aprovada a Lei da Paridade (Lei Orgânica n.º 3/2006, de 21 de agosto, Diário da República I Série, n.º 160, de 21/08/2003, disponível em linha em <http://dre.pt/pdf1s%5C2006%5C08%5C16000%5C58965897.pdf> (consultada em 30/11/09). A referência ao Artigo 109.º da Constituição

da República Portuguesa constitui também um recurso passível de ser integrado nessa discussão.

Efeitos possíveis

O confronto entre as expectativas iniciais e os dados da realidade pode suscitar o desenvolvimento do espírito crítico face aos condicionalismos e às oportunidades no acesso a lugares de decisão.

O debate poderá conduzir a um aprofundamento da reflexão sobre a tradução do conceito de cidadania em práticas de cidadania.

As desigualdades observadas entre mulheres e homens podem ser integradas na problemática mais global do exercício da cidadania, estimulando as e os estudantes a proporem estratégias de intervenção que constituam tomadas de decisão face ao problema em análise.

Continuação...

Esta atividade pode ser continuada com a Atividade K.

+ informação

Relatório da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões (2009). *Igualdade entre Homens e Mulheres*. Bruxelas, COM(2009) 77 final, disponível em linha em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009DC0077:PT:NOT> [consultado em 25/08/09].

Rede portuguesa de jovens para a igualdade de oportunidades entre mulheres e homens (2006). *Raparigas e Rapazes nas Associações Juvenis: Um guia para o mainstreaming de género*. Lisboa, disponível em linha em www.redejovensigualdade.org.pt/dmpm1/docs/guia-mainstreaming-genero.pdf <http://www.redejovensigualdade.org.pt> [consultado em 15/10/09].

Para aprofundamento, consultar capítulos 1.1. e 4.1.

Ecoss de aplicação

ESTA ATIVIDADE FOI APLICADA NO ÂMBITO DE UMA OFICINA DE FORMAÇÃO SOBRE GÉNERO E CIDADANIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO REALIZADA NA ESCOLA SECUNDÁRIA EB 2/3 PROF. REYNALDO DOS SANTOS (V. F. XIRA):

Aplicação no 7.º ano, em Formação Cívica e Estudo Acompanhado: “penso que foi uma atividade muito interessante e motivadora para os/as alunos/as, que, apesar da sua idade, mostraram alguma sensibilidade e espírito crítico relativamente à questão apresentada; fizeram observações muito pertinentes e mostraram alguma abertura relativamente a uma mudança. Ficou no ar a ideia de que a situação atual da mulher na sociedade portuguesa se deve em parte à mentalidade vigente antes do 25 de Abril e que as coisas estão a melhorar; um debate com mais tempo permitiria aprofundar este assunto” (docente: Rosinda Nicolau).

Adaptação e aplicação em turmas de 10.º ano, em Filosofia; numa turma, nas respostas à primeira pergunta, a quase totalidade das raparigas considerou haver desigualdade, mas a maioria dos rapazes considerou haver igualdade; “quando discutida, a tese da igualdade refugia-se nas garantias legais de não discriminação, desvalorizando a referência a desigualdades concretas ou ao peso de tradições e preconceitos; a tese da desigualdade obteve maior variedade de exemplos (...); em relação à ficha anexa (J2), foi interessante notar uma certa decepção em relação às tabelas B, C e D, onde alunos e alunas esperavam verificar maior progresso” (docente: Júlio Sameiro).

“noutra turma, as respostas de rapazes e de raparigas foram mais equilibradas; depois de realizadas as tarefas 1 e 2, no debate emergiu a necessidade de esclarecer vários aspetos em discussão e contra-argumentar de forma documentada alguns pontos de vista, pelo que na aula seguinte ainda se continuou a discussão das opiniões apresentadas, pois pedira-se-lhes que pesquisassem sobre o assunto” (docente: Maria João Cruz).

Desigualdade entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão

Ficha J1

Elementos do grupo(*)	Na realização de cargos de poder, considero haver entre homens e mulheres uma situação de:	Exemplo de uma situação que reflete a minha opinião:
	<input type="radio"/> Igualdade <input type="radio"/> Desigualdade	
	<input type="radio"/> Igualdade <input type="radio"/> Desigualdade	
	<input type="radio"/> Igualdade <input type="radio"/> Desigualdade	
	<input type="radio"/> Igualdade <input type="radio"/> Desigualdade	
	<input type="radio"/> Igualdade <input type="radio"/> Desigualdade	
	<input type="radio"/> Igualdade <input type="radio"/> Desigualdade	

(*) Escrever o nome de cada elemento do grupo por ordem alfabética.

Desigualdade entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão**Ficha J2****TABELA A** – Deputadas/os na Assembleia da República, por Partidos (ano de 2005)

Partidos	Mulheres	Homens	Total	% Mulheres	% Homens
PS	35	86	121	___ %	___ %
PPD/PSD	6	69	75	___ %	___ %
CDU	3	11	14	___ %	___ %
CDS/PP	1	11	12	___ %	___ %
BE	4	4	8	___ %	___ %
Total	49	181	230	___ %	___ %

TABELA B – 1^oª Ministro/a, Ministros/as e Secretários/as de Estado do XIV ao XVII Governos Constitucionais (os dados apresentados referem-se à composição inicial do respetivo governo)

Governo (ano de formação)	Mulheres	Homens	Total	% Mulheres	% Homens
XIV (1999)	6	58	64	___ %	___ %
XV (2002)	7	45	52	___ %	___ %
XVI (2004)	8	49	57	___ %	___ %
XVII (2005)	6	47	53	___ %	___ %

TABELA C – Mulheres e Homens Presidentes de Câmaras Municipais (anos 2001 e 2005)

Anos	Mulheres	Homens	Total	% Mulheres	% Homens
2001	15	263	278	___ %	___ %
2005	16	262	278	___ %	___ %

TABELA D – Deputados/as Portugueses/as no Parlamento Europeu nas Legislaturas de 1989 a 2004

Anos	Mulheres	Homens	Total	% Mulheres	% Homens
1989	3	21	24	___ %	___ %
1994	2	23	25	___ %	___ %
1999	5	20	25	___ %	___ %
2004	6	18	24	___ %	___ %

Desigualdade entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão

Ficha J2

TABELA E – Membros do Conselho de Administração e do Conselho Consultivo do Banco de Portugal (ano de 2006)

Membros	Mulheres	Homens	Total	% Mulheres	% Homens
Governador/a	0	1	1	___ %	___ %
Vice-governadoras/es	0	2	2	___ %	___ %
Administradoras/es	0	3	3	___ %	___ %
Membros do Conselho Consultivo	0	8	8	___ %	___ %
Total	0	14	14	___ %	___ %

TABELA F – Mulheres e Homens nos Lugares de Maior Destaque (por Níveis Hierárquicos) das Maiores Empresas em Portugal (ano de 2005)

Níveis	Mulheres	Homens	Total	% Mulheres	% Homens
Nível 1 (lugares de topo)	27	345	372	___ %	___ %
Nível 2	123	425	548	___ %	___ %
Nível 3	127	160	287	___ %	___ %
Total	277	930	1207	___ %	___ %

TABELA G – Reitores/as ou Presidentes de Instituições do Ensino Superior (ano letivo 2005/06)

Tipo de Instituição	Mulheres	Homens	Total	% Mulheres	% Homens
Universidades Públicas	2	10	12	___ %	___ %
Institutos Politécnicos	2	14	16	___ %	___ %
Universidades Privadas	1	11	12	___ %	___ %
Total	5	35	40	___ %	___ %

Desigualdade entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão**Ficha J2****TABELA H** – Distribuição de Mulheres e Homens em Lugares de Tomada de Decisão no Poder Judicial (ano de 2006)

Membros	Mulheres	Homens	Total	% Mulheres	% Homens
Supremo Tribunal de Justiça	6	66	72	___ %	___ %
Tribunal Constitucional	7	6	13	___ %	___ %
Tribunal Administrativo	8	45	53	___ %	___ %
Tribunal de Contas	4	24	28	___ %	___ %
Total	25	141	166	___ %	___ %

TABELA I – Distribuição de Mulheres e Homens por Cargos no Supremo Tribunal Administrativo (ano de 2006)

Membros	Mulheres	Homens	Total	% Mulheres	% Homens
Presidente	0	1	1	___ %	___ %
Juízes/as Conselheiros/as	3	36	39	___ %	___ %
Magistrados/as do Ministério Público	5	8	13	___ %	___ %
Total	8	45	53	___ %	___ %

TABELA J – Distribuição de Mulheres e Homens por Cargos no Tribunal de Contas (ano de 2006)

Membros	Mulheres	Homens	Total	% Mulheres	% Homens
Presidente	0	1	1	___ %	___ %
Vice-presidentes	0	1	1	___ %	___ %
Juízes/as Membros	3	18	21	___ %	___ %
Magistrados/as do Ministério Público	1	4	5	___ %	___ %
Total	4	24	28	___ %	___ %

Fonte: Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM), <http://apem-estudos.org/base> (consultado em 23 de janeiro de 2009).

Desigualdade entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão

Ficha J3

Categorias/níveis hierárquicos(*)	Mulheres	Homens	Total	% Mulheres	% Homens

(*) Escrever a designação dos níveis hierárquicos. Por exemplo, numa empresa do tipo industrial poderá ser “Conselho de Administração ou Gerência”, “Diretores/as ou responsáveis de Área”, “Chefias Intermédias/Supervisores”, “Pessoal Técnico”, “Pessoal Administrativo” e “Pessoal da Produção”.



A “presença” das mulheres e dos homens na imprensa escrita diária

Objetivos

(Re)conhecer a desigualdade entre mulheres e homens em lugares de exercício de poder e de tomada de decisão e que essa desigualdade se encontra refletida na imprensa escrita diária;

Discutir razões que contribuem para essa assimetria de visibilidade entre homens e mulheres, bem como ações que a podem atenuar/eliminar.

Considerações prévias

A realização desta atividade permite dar continuidade ao confronto das/os estudantes com situações concretas de desigualdade entre homens e mulheres em lugares de exercício de poder e de tomada de decisão, desta vez através do seu reflexo na imprensa escrita diária. Nesse sentido, quer as considerações prévias feitas na Atividade J, quer o desenvolvimento (fases 1 e 2) e reflexões daí derivadas (fase 3), poderão ser retomados a propósito da introdução à presente atividade.

Em termos de recursos necessários, o/a docente necessita de ter disponível um ou mais jornais diários, preferencialmente de âmbito nacional. Os jornais podem limitar-se a um determinado dia ou resultarem de uma recolha ao longo de um certo período temporal, por exemplo, ao longo de uma semana.

Sugestões

DURAÇÃO: 3 aulas de 45’

RECURSOS E MATERIAL:

Jornais diários.

Ficha de trabalho (opcional).

Quadro de sala de aula.

Acesso à internet (opcional).

Sugere-se que a presente atividade seja realizada após a concretização da Atividade J – “Desigualdade entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão”.

Estratégias metodológicas

- » Trabalho em grupo
- » Discussão em grupo-turma

Desenvolvimento da atividade

- 1** Após um breve enquadramento da atividade, conforme descrição anterior, divide-

-se a turma em grupos (sugere-se cerca de 3 a 4 elementos por grupo). Uma vez constituídos os grupos, distribui-se um ou mais jornais diários por estes. No caso de ser dado mais do que um jornal aos grupos, sugere-se que, na medida do possível, estes correspondam ao mesmo título.

Após a distribuição do(s) jornal(ais) pelos grupos, a/o docente solicita-lhes que procedam à sua análise. São passíveis de análise diversos aspetos, ficando ao critério do/a docente a análise de todos ou de apenas alguns dos aspetos indicados. Especificamente, sugerem-se os seguintes aspetos como alvo de análise:

» *número de vezes em que os títulos/subtítulos das notícias fazem referência a homens e a mulheres e/ou frequência de fotografias de mulheres e de homens que acompanham as notícias. A análise dos aspetos referidos pode ser mais refinada, nomeadamente, através da consideração das secções em que as notícias e/ou as fotografias se encontram integradas (por ex., “economia”, “política”, “desporto”, “cultura”, “opinião”);*

» *número de vezes em que as notícias são assinadas por um homem ou por uma mulher. Nesta análise sugere-se que sejam consideradas duas situações distintas: uma em que a/o jornalista relata um acontecimento e outra em que a notícia traduz a “opinião” do/a assinante (ou seja, de alguém que assume o papel de “fazedor/a de opinião” ou de comentador/a). Esta destriça pode revelar-se interessante, dado que permite analisar a “presença” de mulheres e de homens numa vertente mais “passiva” (i.e., de “relato”) ou mais “ativa” (i.e., de “dar opinião”) face à mensagem transmitida;*

» *distribuição de mulheres e de homens pelos cargos de decisão/níveis hierárquicos do jornal (por ex., de direção e de subdireção)*

Em anexo é apresentado um exemplo de uma grelha (Ficha K1) que pode ser utilizada para sistematizar os aspetos acima mencionados aquando da análise.

2

Na segunda fase os grupos são convidados pela/o docente a apresentar os resultados. Sugere-se que cada elemento do grupo apresente um dos aspetos alvo de análise, de modo que todos os elementos do grupo tenham a possibilidade de participar. Também se sugere que os resultados sejam escritos pelo/a docente no quadro ou nouro suporte que permita a visualização pela turma. A partir dos resultados encontrados, inicia-se a discussão alargada à turma, em moldes similares à proposta efetuada na Atividade J.

Efeitos possíveis

Esta atividade poderá favorecer o desenvolvimento da curiosidade e interesse por problemas da realidade social e promover o seu questionamento, bem como a mobilização de saberes que contribuam para uma melhor interpretação crítica da informação.

O debate favorece o confronto de diversas perspetivas e pode ser conduzido de forma a estimular as e os estudantes a questionarem modelos, conceções e representações sociais, incluindo as veiculadas pelos órgãos de comunicação social, que se alicerçam em relações estereotipadas de género.

Continuação...

A seguir, são apresentadas duas possibilidades de adaptação ou de continuidade da atividade proposta.



» No sítio www.jornaiserevistas.com/?id=44811 [consultado em 30/11/09], pode ser consultada a capa dos jornais diários nacionais, edições semanais, jornais regionais ou revistas de temas diversos. Embora o acesso relativo fácil e a grande variedade de títulos disponível constituam dois atrativos deste recurso, o facto de este apenas permitir visualizar a capa do jornal constitui, naturalmente uma limitação em termos de análise. Em todo o caso, a visualização da capa dos jornais diários nacionais permite analisar os títulos e respetivas notícias nela integrados, bem como registar se os cargos de direção do jornal são exercidos por homens e/ou por mulheres.

» A reflexão sobre o grau de participação e de expressão das mulheres e dos homens nos meios de comunicação social pode ser também feita através do recurso a outros meios, como a televisão ou a rádio. Por exemplo, pode ser solicitado às/aos estudantes que enumerem programas televisivos (por ex., debates) e respetivos comentadores/as, com vista a analisar o grau de “presença” das mulheres e dos homens nesse formato de informação.

+ informação

Sugere-se a consulta dos recursos indicados na Atividade J.

Para aprofundamento, consultar capítulos 1.2. e 4.1.

Ecoss de aplicação

ESTA ATIVIDADE FOI APLICADA NO ÂMBITO DE UMA OFICINA DE FORMAÇÃO SOBRE GÉNERO E CIDADANIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO REALIZADA NA ESCOLA SECUNDÁRIA EB 2/3 PROF. REYNALDO DOS SANTOS (V. F. XIRA):

No 9.º ano, esta atividade pode ser aplicada em História e Português, permitindo o “registo de conclusões sobre a participação de homens e mulheres na imprensa escrita numa perspetiva histórica” (docentes: Edite Serra e Margarida Lopes); é também adequada à disciplina de Cidadania e Mundo Atual, dos Cursos de Educação e Formação (docente: Isabel Duarte).

Aplicação no 10.º ano, em Português; verificou-se que “independentemente do jornal ou do aspeto em consideração (título, fotografias, relato de notícias, opinião e cargos), a ‘presença’ masculina é sempre muito mais proeminente do que a feminina (...) os/as alunos/as verificaram que tal situação de desigualdade que tanto os revoltou lhes ocorre no seu dia a dia (...), por exemplo, na hora de escolher o filme que se vai ver, a música que se vai ouvir, o restaurante onde se vai jantar... a opção é sempre do homem (namorado)” (docente: Joana Oliveira).

“para uma próxima aplicação, acho que seria, igualmente, interessante a localização no que se refere a secções específicas (por exemplo, estarão as mulheres mais presentes – ou não – em secções chamadas “femininas”? E quem lê como identifica a palavra “femininas?”), bem como área ocupada na página e localização na página: metade superior ou metade inferior?” (docente: Fernanda Branco).

A “presença” das mulheres e dos homens na imprensa escrita diária

Ficha k1

Análise do Jornal _____

Excetuando a primeira coluna, nas restantes deve ser assinalado o número de homens e de mulheres tendo em conta o aspeto solicitado.

Data(s)	Títulos que fazem referência a	Fotografias de:	Relato da notícia feito por:	Opinião dada por:	Cargos/níveis hierárquicos ocupados no jornal:
___/___/___	Mulheres ___ Homens ___	Mulheres ___ Homens ___	Mulheres ___ Homens ___	Mulheres ___ Homens ___	Nível 1 (ex.: diretor/a) Mulheres ___ Homens ___
___/___/___	Mulheres ___ Homens ___	Mulheres ___ Homens ___	Mulheres ___ Homens ___	Mulheres ___ Homens ___	Nível 2 (ex.: diretores/as adjuntos/as) Mulheres ___ Homens ___
___/___/___	Mulheres ___ Homens ___	Mulheres ___ Homens ___	Mulheres ___ Homens ___	Mulheres ___ Homens ___	Nível 3 (ex.: subdiretores/as) Mulheres ___ Homens ___
Total	Mulheres ___ Homens ___	Mulheres ___ Homens ___	Mulheres ___ Homens ___	Mulheres ___ Homens ___	



Competências de liderança

Objetivos

(Re)conhecer comportamentos associados ao fenómeno de liderança, desmitificando a perspetiva de que os “líderes nascem feitos”;
Valorizar a perspetiva de que tais comportamentos são passíveis de treino.

Considerações prévias

Boa parte da investigação inicial sobre o fenómeno da liderança procurou identificar os *traços individuais* que poderiam predir os/as bons/boas líderes. No entanto, ainda que os traços pessoais (por ex., dimensões da inteligência, como aptidão verbal, características da personalidade, como estabilidade emocional) possam desempenhar um papel facilitador no exercício de liderança, a evidência disponível tem indicado uma associação fraca entre tais atributos e a eficácia da liderança, não suportando, pois, a expectativa de que é possível identificar *a priori* as/os líderes com base nas suas características pessoais.

Uma outra abordagem, desenvolvida face às limitações anteriores, é a de olhar para os comportamentos que os indivíduos considerados líderes eficazes exibem no exercício da sua atividade. Certa investigação neste domínio tem indicado que tais

Sugestões

DURAÇÃO: 3 aulas de 45’

RECURSOS E MATERIAL:

Quadro de sala de aula.

Fichas de trabalho.

Uma breve nota quanto ao próprio conceito de liderança. Como refere José Neves (2001), embora não exista uma definição conceptual, vale a pena reter, e nas palavras do autor, que “liderar implica a existência de um indivíduo que tem capacidade de influenciar um grupo de indivíduos” (p. 377), pressupondo assim um destinatário coletivo. Neste contexto, saliente-se que posições/cargos como chefe de equipa, gestor/a ou responsável por um grupo de trabalho têm subjacente essa capacidade de influência. Sugere-se que a/o docente faça esta explicitação no sentido de promover um melhor entendimento dos exercícios que a seguir se propõem.

comportamentos se podem ancorar em duas grandes dimensões: comportamentos orientados para a tarefa (por ex., definição de metas, planeamento e atribuição das tarefas aos elementos do grupo, cumprimento de prazos) e comportamentos orientados para as pessoas ou

relacionamento interpessoal (por ex., preocupação com o clima do grupo, desenvolvimento de boas relações interpessoais). Enquanto que a primeira dimensão reflete o grau em que o/a líder estrutura e define as tarefas e papéis dos membros do grupo de modo que este alcance os objetivos traçados, a segunda reflete o grau em que a/o líder confia nos membros do grupo, tem em consideração as diferenças individuais e desenvolve boas relações interpessoais.

Contrariamente à “abordagem dos traços”, que privilegia uma lógica de seleção (i.e., é possível selecionar *a priori* os/as líderes, dado que estes/as já “nascem feitos/as”), a “abordagem dos comportamentos” preconiza uma lógica de formação (ou seja, é possível desenvolver competências associadas ao exercício de liderança). As tarefas propostas no âmbito desta atividade têm como objetivo trabalhar a ideia de que é possível melhorar as competências inerentes ao exercício da liderança ou, como refere Mariam MacGregor (2007), é possível o desenvolvimento de uma “atitude de liderança” desde idades jovens, desmitificando assim a ideia de que a capacidade de liderança é algo que já nasce com as pessoas.

Estratégias metodológicas

- » Trabalho em grupo
- » Discussão em grupo-turma

Desenvolvimento da atividade

1 O/a docente solicita à turma que se organize em grupos de trabalho de 3 a 4 elementos. De seguida, solicita a cada grupo que leve a cabo a atividade proposta na Ficha L1 em anexo, ou seja, solicita a cada grupo que identifique características que, no

seu entender, definem um/a bom/boa líder. É também solicitado a cada grupo (cf. instruções dadas na referida Ficha) que assinale, para cada característica identificada, o seu grau de acordo (i.e., se todos os membros do grupo estão de acordo ou não).

No decorrer desta listagem pode ser analisado em turma se uma dada característica traduz um traço ou um comportamento, bem como o seu grau de acordo no seio do respetivo grupo (cf. descrição na Ficha L1). Sugere-se que a partir da destrinça anterior se parta para a discussão em turma dos resultados obtidos, devendo ser realçado que tem havido diferentes perspetivas de olhar para o fenómeno da liderança (i.e., traços ou comportamentos) e respetivas lógicas de atuação (i.e., seleção ou formação) (cf. considerações prévias).

Esta tarefa inicial pretende sobretudo conhecer em que medida as características associadas, pelos/as estudantes, a um bom exercício de liderança traduzem traços ou comportamentos, obtendo-se assim uma visão global de qual a perspetiva privilegiada. Assim, concluída a tarefa, o/a docente solicita que cada grupo proceda à apresentação dos resultados. À medida que as características associadas a um bom exercício de liderança vão sendo apresentadas, sugere-se que a/o docente as liste no quadro, separando-as em duas colunas consoante se trate de traços ou de comportamentos.

2 A/o docente distribui por cada grupo de trabalho formado uma ou mais das situações descritas na Ficha L2 em anexo. O número de situações a distribuir por cada grupo dependerá do tempo que o/a docente deseje dedicar à tarefa. Em cada uma das situações encontra-se descrita uma ou mais dificuldades sentida(s) por uma personagem, sendo solicitado a cada grupo que proponha pelo menos duas possibilidades de ação no sentido de a(s) gerir/ultrapassar. As situações descritas pretendem captar algumas

das competências associadas ao exercício de liderança, conforme descrição na Ficha L3 em anexo.

Quando os grupos de trabalho tiverem terminado a tarefa proposta, o/a docente solicita-lhes que procedam à apresentação dos resultados à turma. Para cada uma das quatro situações, sugere-se também que a/o docente anote as soluções propostas no quadro. Uma vez concluída a apresentação dos resultados, é apresentada pelo/a docente a informação constante na Ficha L3 (por ex., através de um diapositivo), de modo que haja integração entre os objetivos da tarefa solicitada e o conteúdo informativo disponibilizado.

Um dos aspetos que deve ser sublinhado desse confronto prende-se com o facto de as competências associadas à liderança serem passíveis de melhoria. Os principais contributos derivados do exercício da primeira fase podem também ser retomados nesta discussão (por ex., qual foi a visão dominante da turma sobre um bom exercício de liderança – e baseada em traços ou em comportamentos – e respetivas implicações).

No âmbito da discussão anterior, o/a docente também pode recorrer às afirmações disponibilizadas na Ficha L4 em anexo. Neste contexto, pode, por exemplo, solicitar a cada grupo ou à turma que comente parte ou toda a informação apresentada.

Variantes

De seguida sugerem-se duas atividades alternativas à proposta de atividade descrita na fase 1 (em ambos os casos, sugere-se a sua realização em grupos de trabalho). Assim,

a) em vez da identificação das características que definem uma boa liderança, pode ser solicitada uma lista de palavras que as/os estudantes associem à palavra “líder”. Neste caso, pode também ser solicitado que, a cada palavra elencada, o grupo atribua um sinal

positivo (+), negativo (-) ou “assim-assim” (\pm), respetivamente, se a palavra traduzir um aspeto positivo, negativo ou positivo e negativo do exercício de liderança;

b) a segunda proposta consiste em solicitar ao grupo que identifique alguém que, no seu entender, representa um/a bom/boa líder e que justifique a sua escolha.

Efeitos possíveis

Esta atividade pode criar condições para a tomada de consciência de que as competências de liderança se aprendem e que o seu desenvolvimento passa pelo exercício de práticas de autonomia, de responsabilização e de respeito pelo outro. Nesse sentido, a atividade poderá criar situações de aprendizagem que promovam a autoestima e a autoconfiança das/os estudantes e que fomentem relações interpessoais baseadas na igualdade.

recursos bibliográficos utilizados no desenvolvimento da atividade

Hart, Lois & Waisman, Charlotte (2005). *The Leadership Training Activity Book: 50 exercises for building effective leaders*. New York: American Management Association (AMACOM).

MacGregor, Mariam (2007). *Everyday Leadership: Attitudes and actions for respect and success (A guidebook for teens)*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.

Neves, José (2001). O Processo de Liderança. In J. M. Carvalho Ferreira, J. Neves, & A. Caetano (coords.), *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 377-402). Lisboa: McGraw-Hill.

Continuação...

Na Ficha L5 em anexo, é apresentada uma proposta de expansão da fase 2. A atividade proposta confronta os/as estudantes com comportamentos de liderança com base numa situação concreta, nomeadamente, a condução de um projeto de grupo. Sugere-se que a apresentação dos resultados e respetiva discussão seja efetuada de acordo com os moldes descritos nessa fase.

+ informação

Na Política, as Mulheres São Capazes!, 2.^a ed. (2008), Lisboa, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

UNIFEM (Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher) (2008). *Quem Responde às Mulheres? Género e responsabilização*, Relatório de Progresso das Mulheres do Mundo 2008/09. Sumário executivo disponível em linha em www.unifem.org/progress/2008/media/POWW08_ExecutiveSummary_pt.pdf [consultado em 30/11/09]. Texto integral disponível em linha em www.unifem.org/progress/2008 [consultado em 30/11/09] e em versão portuguesa em www.unifem.org/progress/2008/media/POWW08_ExecutiveSummarypt.pdf [consultado em 30/11/09].

Para aprofundamento, consultar capítulos 1.1., 1.2. e 4.1.

Competências de liderança

Ficha 1

QUE CARACTERÍSTICAS, NO VOSSO ENTENDER, DEFINEM UM/A BOM/BOA LÍDER?
REFIRAM, PELO MENOS, UMA CARACTERÍSTICA POR CADA ELEMENTO DO GRUPO.

Se todos os elementos do grupo tiverem concordado com a característica identificada, assinalem no respetivo círculo um "A" (Acordo); caso não tenha havido acordo total, assinalem "FA" (Falta de Acordo).

_____	<input type="radio"/>
_____	<input type="radio"/>
_____	<input type="radio"/>
_____	<input type="radio"/>
_____	<input type="radio"/>
_____	<input type="radio"/>
_____	<input type="radio"/>
_____	<input type="radio"/>
_____	<input type="radio"/>

Competências de liderança

Ficha 12a

O Américo é muito tímido, tendo dificuldade de falar em público. No entanto, ele gostaria muito de melhorar esta situação e sentir-se mais à vontade quando tem de expor as suas ideias ou apresentar algum assunto em público.

No vosso entender, o que pode o Américo fazer para ultrapassar esta dificuldade?
Proponham, pelo menos, duas ações possíveis.

Competências de liderança

Ficha 12b

A Bárbara tem muitas dificuldades em cumprir os prazos de entrega dos trabalhos da escola. Ela sente que isso resulta, em boa parte, da sua dificuldade em definir prioridades nas tarefas que tem de realizar, bem como no planeamento do tempo que lhes dedica. No entanto, ela gostaria muito de melhorar esta situação, pois sempre que tem de fazer um trabalho para a escola sente que vai entrar num “aperto”.

No vosso entender, o que pode a Bárbara fazer para ultrapassar esta dificuldade?
Proponham, pelo menos, duas ações possíveis.

Competências de liderança **Ficha l2c**

O Carlos tem muitas dificuldades em interagir com os/as colegas dos grupos de trabalho a que pertence na escola. Quando as suas opiniões são diferentes de algum/a colega, é muito frequente entrar em conflito com ele/a, o que acaba por prejudicar o andamento do trabalho e também o bom clima entre os membros do grupo. No entanto, ele gostaria muito de melhorar esta situação, sentir que é capaz de desenvolver um bom relacionamento com os/as seus/suas colegas de turma e não sentir que é o “mau da fita” quando há trabalhos de grupo para fazer.

No vosso entender, o que pode o Carlos fazer para ultrapassar esta dificuldade?
Proponham, pelo menos, duas ações possíveis.

Competências de liderança **Ficha l2d**

A Diana é presidente da Associação de Estudantes da sua escola. Ela sente que tem muitas dificuldades em envolver os outros membros da direção da associação nas decisões que toma. Esta situação gera muitos conflitos entre ela e os restantes membros, queixando-se estes que raramente são ouvidos, limitando-se a cumprirem ordens. A Diana, no entanto, está ciente das suas dificuldades e gostaria muito de mudar, pois sente que o modo como está a trabalhar tem gerado muito descontentamento e prejudicado o bom andamento dos projetos que gostaria que a associação implementasse durante o seu mandato.

No vosso entender, o que pode a Diana fazer para ultrapassar esta dificuldade?
Proponham, pelo menos, duas ações possíveis.

Competências de liderança

Ficha 13

ALGUMAS COMPETÊNCIAS ASSOCIADAS À LIDERANÇA

Ser capaz de:

- » Falar em público
- » Definir objetivos/metast e cumpri-los nos prazos
- » Planear tarefas
- » Distribuir as tarefas pelos membros do grupo, explicando o papel de cada membro
- » Envolver os membros do grupo nas tomadas de decisão
- » Preocupar-se com os membros do grupo, tendo em atenção as suas diferenças e preferências

Competências de liderança

Ficha 14

“Um dos mitos de liderança mais perigosos é o de que os líderes nascem, que há um fator genético para a liderança. Este mito defende que as pessoas simplesmente têm certas características carismáticas ou não. Isto não faz sentido; o contrário é verdadeiro. Os/as líderes são mais feitos do que nascidos”.

Warren G. Bennis
(Adaptado de MacGregor, 2007, p. 14)

“Todos nós reconhecemos a importância de se ter uma atitude positiva, e sobre uma ‘atitude de liderança?’. Do mesmo modo que podemos escolher uma atitude positiva, qualquer pessoa também pode aprender a ter uma atitude de liderança. Não é necessário que sejas “especial” para que possas assumir uma atitude de liderança. A liderança não é apenas para os adultos, políticos, figuras de autoridade ou pessoas ricas e famosas”.

Adaptado de MacGregor, 2007, pp. 1 e 2

“O desenvolvimento da liderança é autodesenvolvimento”.

Jim Kouzes
(Adaptado de Hart & Waisman, 2005, p. ix.)

“(…) liderar implica a existência de um indivíduo que tem a capacidade de influenciar um grupo de indivíduos”.

Neves, 2001, p. 377

Competências de liderança

Ficha 15¹

INSTRUÇÕES

Lê todas as afirmações apresentadas.

Quais são as **três ações** que consideras como as mais importantes para um(a) líder dirigir um projeto de grupo, como, por exemplo, a elaboração do jornal da escola? Atribui um número, desde o 1 (mais importante) ao 3 (menos importante), à esquerda da respetiva afirmação. Antes de fazeres a ordenação, podes adicionar outros comportamentos de liderança que consideres importantes (para esse efeito podes utilizar as linhas em branco).

- ___ O/a líder fornece explicações sobre o projeto
- ___ O/a líder explica a função atribuída a cada pessoa no projeto
- ___ O/a líder solicita e ouve as sugestões de todos os elementos
- ___ O/a líder dá a possibilidade aos membros de escolherem as tarefas a realizar no projeto
- ___ O/a líder consegue criar um clima de confiança entre os membros do grupo
- ___ O/a líder explica as razões das decisões importantes
- ___ O/a líder escuta as queixas dos membros do grupo
- ___ O/a líder valoriza as diferenças que cada membro pode trazer para o grupo
- ___ O/a líder é tolerante se alguém comete um erro
- ___ O/a líder elogia à frente de todos/as um trabalho bem feito
- ___ O/a líder preocupa-se em encontrar formas de melhorar o sucesso do trabalho do grupo

Outros comportamentos importantes de liderança

Quando tiveres terminado a tarefa, constitui um grupo de trabalho com mais 2 ou 3 colegas. Agora em grupo, e a partir da tarefa anterior, identifiquem as três ações consideradas mais importantes, ou seja, aqueles comportamentos que foram mais vezes assinalados pelos membros do grupo. Caso não haja repetição de comportamentos entre os elementos do grupo, façam uma ordenação em grupo.

¹ Esta atividade baseia-se numa das atividades proposta por: MacGregor, Mariam (2007), *Everyday Leadership: Attitudes and actions for respect and success (A guidebook for teens)* Minneapolis, Free Spirit Publishing Inc. (pp. 20-22).



Exploração de razões para a assimetria entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão

Objetivos

Explorar razões que podem contribuir para a assimetria entre homens e mulheres em posições de poder e de tomada de decisão, (re)conhecendo que tais razões são de natureza diversa e interdependente;

Detalhar, no âmbito dessa exploração, a relação entre carreira e família em função do género;

Refletir sobre ações que possam fomentar uma posição de paridade entre homens e mulheres nos cargos de exercício de poder e de tomada de decisão.

Considerações prévias

São várias e de natureza distinta as razões que podem concorrer para explicar a assimetria existente entre homens e mulheres em posições de exercício de poder e de tomada de decisão (por ex., razões de natureza social, histórica, política). A literatura sobre as barreiras que as mulheres enfrentam para ascenderem a posições de liderança sugere que as barreiras externas derivam de duas fontes: dos constrangimentos familiares e dos constrangimentos relacionados com o contexto profissional, onde se pode fazer sentir a discriminação formal (i.e. políticas da própria organização) e a discriminação informal (praticada pelos indivíduos, pares e superiores).

Sugestões

DURAÇÃO: 3 aulas de 45'

RECURSOS E MATERIAL:

Fichas de trabalho.

Máquina de calcular (opcional).

Quadro de sala de aula.

As atividades M, N e O podem ser realizadas sequencialmente, potenciando a abordagem deste tema.

A presente atividade, embora procure fomentar uma reflexão sobre o leque de razões que podem estar subjacentes à assimetria entre homens e mulheres em cargos de tomada de decisão, propõe os constrangimentos derivados da conciliação entre a carreira e a família como um dos vértices incontornáveis dessa reflexão. Com efeito, a evidência disponível aponta para dificuldades acrescidas por parte das mulheres na conciliação entre as esferas profissional e familiar.

Estratégias metodológicas

- » Trabalho em grupo
- » Discussão em grupo-turma

Desenvolvimento da atividade

1 Dividir a turma em grupos, sugerindo-se que estes sejam formados por 3 a 4 elementos. Após a constituição dos grupos, a/o docente procede à distribuição dos gráficos apresentados na Ficha M1 em anexo (sugere-se que sejam atribuídos dois gráficos por grupo). Uma vez feita a distribuição dos gráficos pelos grupos, o/a docente solicita-lhes que procedam à sua análise. Entre os elementos passíveis de análise, sugere-se os seguintes:

- » *Identifiquem diferenças entre homens e mulheres em função do estado civil;*
- » *Em cada cargo, comparem os resultados obtidos na análise, ou seja, se as diferenças identificadas no ponto anterior se mantêm ou não em todos os cargos analisados;*
- » *No âmbito desta análise, podem ainda ser detalhados outros aspetos, como, por exemplo:*
- » *Em termos de estado civil, quais os dois estados mais frequentes em cada cargo? E os dois menos frequentes?*
- » *Quais os casos em que as mulheres são em maior número que os homens e vice-versa?*

2 Uma vez concluída a análise anterior, o/a docente solicita a cada grupo que apresente os resultados obtidos, recomendando-se que estes sejam anotados no quadro. Após o registo dos dados, a/o docente convida os grupos formados inicialmente a analisarem a globalidade dos dados. Algumas das questões que podem ser lançadas para guiar essa análise são as seguintes:

- » *Comparando os resultados obtidos na análise de cada cargo, é possível detetar um padrão comum? Se sim, como é que este se caracteriza?*
- » *Identifiquem as duas categorias que apresentam diferenças mais marcadas entre mulheres e homens em todos os cargos;*

» *Identifiquem os dois cargos em que há maiores diferenças entre mulheres e homens.*

Na Ficha M2 em anexo propõe-se uma grelha que a/o docente pode optar por distribuir a cada grupo de trabalho quando propõe a tarefa anterior, com o intuito de facilitar a sua sistematização.

Nesta fase também é solicitado a cada grupo que elenque as razões que no, seu entender, podem ajudar a compreender os resultados encontrados. Dito por outras palavras, cada grupo é convidado a explorar:

- » *o facto de grande maioria das/os dirigentes ser constituída por pessoas casadas e solteiras;*
- » *o facto de a relação entre feminino/masculino em cada categoria não ser a mesma e variar de cargo para cargo.*

3 Terminadas as tarefas propostas na fase anterior, o/a docente solicita a cada grupo que apresente as respostas às questões formuladas, bem como as principais razões que, no seu entender, as ajudam a compreender (no sentido de promover a maior participação possível, sugere-se que cada aspeto seja abordado por um elemento diferente do grupo). Nesta fase, sugere-se também que a/o docente anote os contributos de cada grupo no quadro. Finalizada a recolha dos contributos dos grupos, a turma é convidada a refletir, por um lado, sobre as razões elencadas e, por outro, sobre possíveis ações que promovam a igualdade em cargos de exercício de poder e de tomada de decisão. O/a docente pode também optar por integrar nessa discussão a informação disponibilizada na Ficha M3 em anexo, de modo parcial ou integral.

Variante

Em vez da análise dos gráficos presentes na Ficha M1, poder-se-á optar pela análise das

tabelas constantes na Ficha M4. Neste caso, a primeira tarefa solicitada aos/às estudantes é a de que calculem a percentagem de mulheres e de homens em função do estado civil. Sugere-se que esta tarefa seja realizada em grupo de 3 a 4 elementos (a cada grupo e que sejam atribuídas duas tabelas). Após o seu preenchimento, o/a docente procede à discussão dos resultados, conforme os moldes propostos na descrição dos procedimentos da presente atividade.

recursos bibliográficos utilizados no desenvolvimento da atividade

Nogueira, Conceição (2001). *Mulheres em Posições de Poder: Estereótipo e atribuições*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Perista, Heloísa (coord.) (1999). *Os Usos do Tempo e o Valor do trabalho: Uma questão de género*. Lisboa: Centro de Estudos para a Intervenção Social (CESIS).

Efeitos possíveis

Esta atividade pode favorecer a identificação de problemas e o questionamento das assimetrias entre mulheres e homens, suscitando o envolvimento das e dos estudantes na procura de razões explicativas.

As várias fases de desenvolvimento da atividade proporcionam o confronto de diversas perspetivas e o desenvolvimento de competências de comunicação, de defesa de ideias próprias e de relação interpessoal.

A/o docente poderá conduzir o debate de modo a propor situações de intervenção que possam constituir tomadas de decisão face aos problemas analisados.

Continuação...

A análise das razões que subjazem às assimetrias entre mulheres e homens nas posições de poder e de tomada de decisão poderá ser alargada com a realização da Atividade N.

+ informação

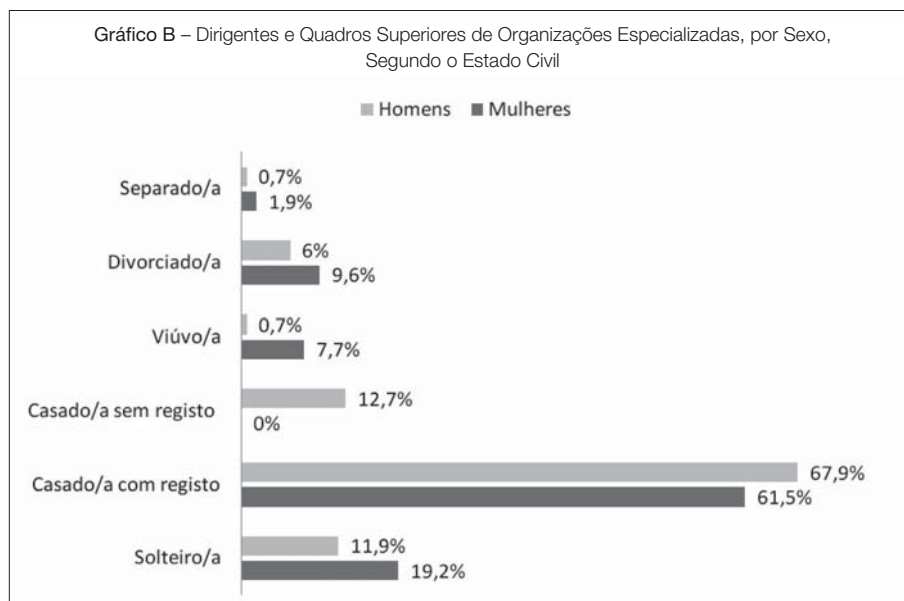
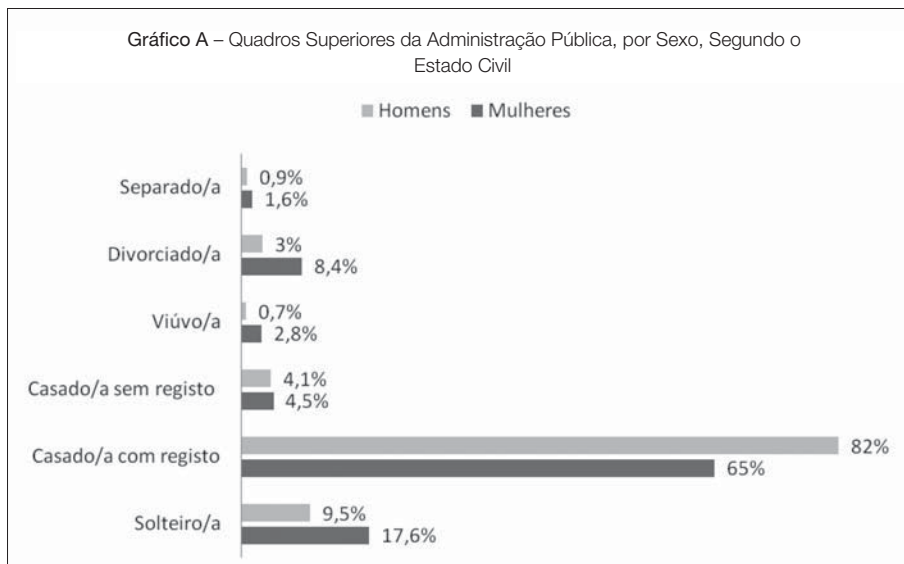
Para aprofundamento da temática, consultar os capítulos 1.1. e 4.1.

Base de Dados Dossier Género do INE – Instituto Nacional de Estatística, disponível em linha em www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_perfgenero&menuBOUI=13707294 [consultado em 30/11/09].

Relatório da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões (2009). *Igualdade entre Homens e Mulheres*. Bruxelas, COM(2009) 77 final, disponível em linha em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009DC0077:PT:NOT> [consultado em 25/08/09].

Exploração de razões para a assimetria entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão

Ficha m1



As percentagens apresentadas nos gráficos da Ficha M1 foram calculadas a partir de informação disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estatística, tendo por base os Censos de 2001.

Exploração de razões para a assimetria entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão

Ficha m1

Gráfico C – Diretores/as-gerais, por Sexo, Segundo o Estado Civil

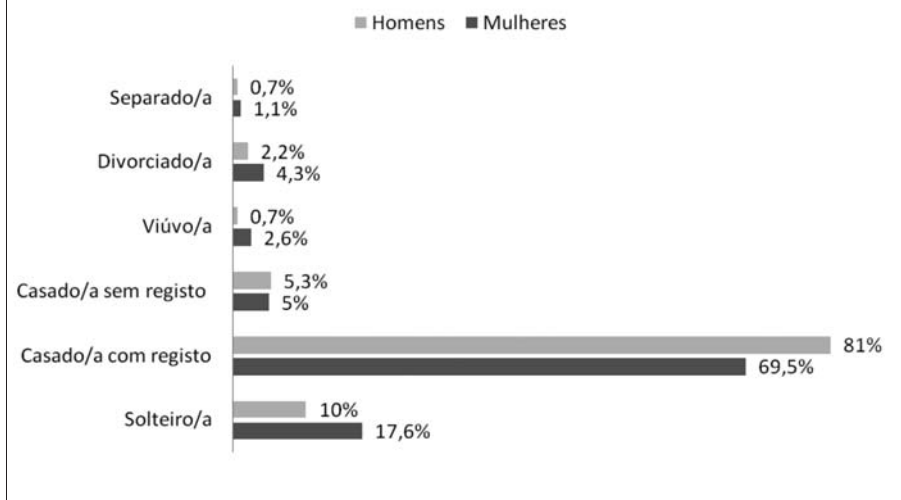
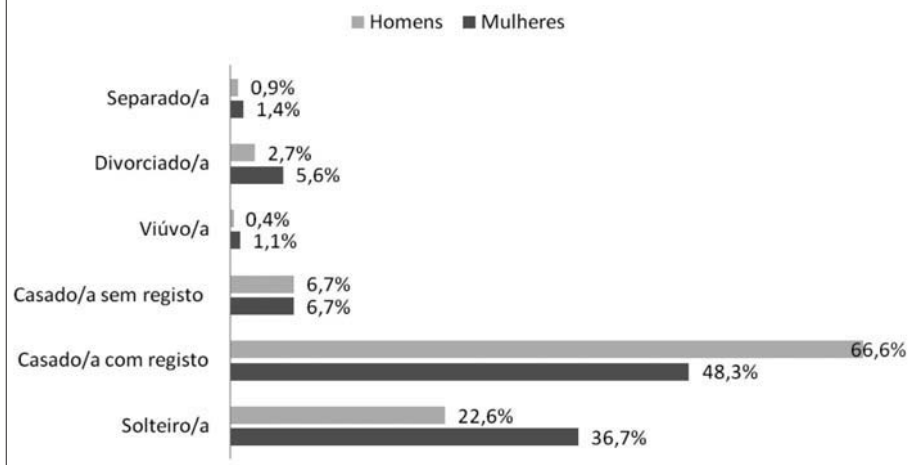
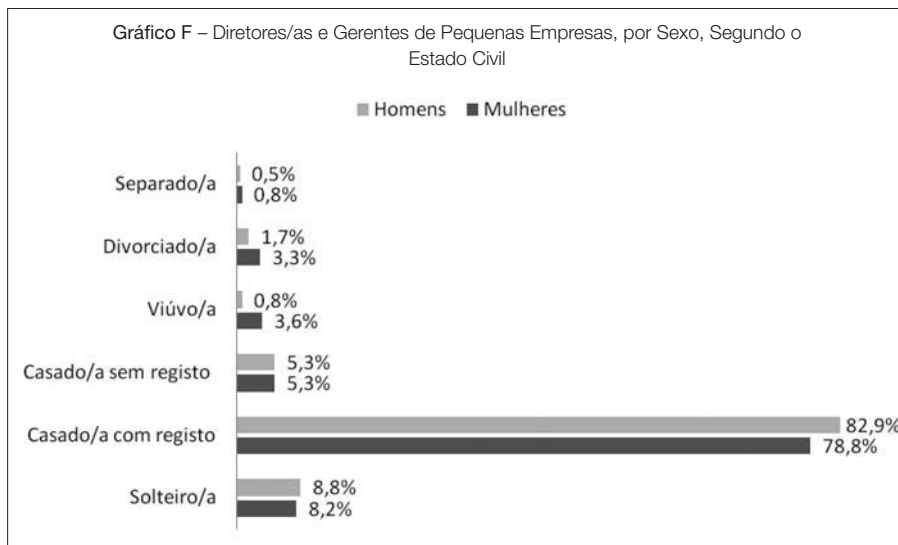
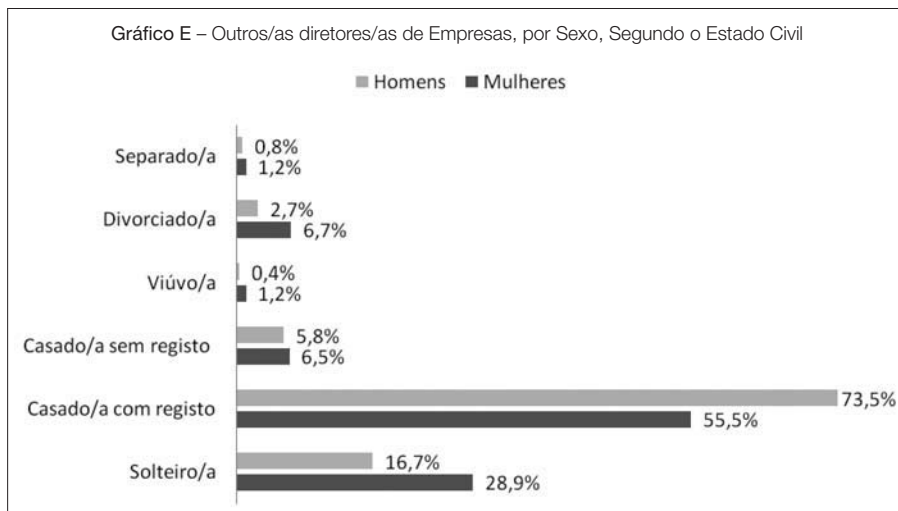


Gráfico D – Diretores/as de Produção, Exploração e Similares, por Sexo, Segundo o Estado Civil



Exploração de razões para a assimetria entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão

Ficha m1



Exploração de razões para a assimetria entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão

Ficha m2

Quadros superiores da administração pública	Quadros superiores de organizações especializadas		Diretores/as-gerais		Diretores/as de produção, exploração e similares		Outros/as diretores/as de empresas		Diretores/as e gerentes de pequenas empresas	
	Categorias	M H	M H	M H	Categorias	M H	Categorias	M H	Categorias	M H
		% %	% %	% %	% %	% %	% %	% %	% %	% %
		% %	% %	% %	% %	% %	% %	% %	% %	% %

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO

Na coluna das Categorias, devem identificar, por ordem decrescente, as duas situações relativas ao estado civil mais expressivas no respetivo cargo.

Na coluna "H" e "M", devem colocar as percentagens, para as mulheres e para os homens, das categorias do estado civil mais expressivas no respetivo cargo.

Exploração de razões para a assimetria entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão

Ficha m3

“Segundo um inquérito europeu (Eurobarometer 39.0, 1993), cerca de 14,7% dos inquiridos considera o casamento como um obstáculo à vida profissional feminina e apenas 1,8% o consideram como um obstáculo à vida profissional masculina. Em relação ao nascimento dos filhos, 5,2% apontam-no como prejudicial à carreira profissional masculina, sendo que 31,1% considera o nascimento dos filhos como obstáculo à vida profissional feminina.”

(Heloísa Perista, 1999: 239)

“(…) em 1996, data da condução de um inquérito europeu (Eurobarometer 44.3, 1997), cerca de 79% das mulheres portuguesas inquiridas considera que não existe uma partilha igualitária das tarefas. Esta percentagem é de cerca de 66% para a média dos países da União Europeia. Portugal é um dos países de mais elevada taxa de atividade feminina, de menor interrupção da vida profissional, por parte da mulher, ao nascimento dos filhos, contudo, é também o país onde as mulheres dispõem, em menor grau, da ajuda do cônjuge ou do companheiro na realização das tarefas.”

(Heloísa Perista, 1999: 240)

“Falar de partilha de tarefas não pode ser exclusivamente uma questão de moda ou do ‘politicamente correto’: esta é uma questão social e política que deverá persistir até que a igualdade na repartição de tarefas seja real e a conciliação da vida familiar e profissional possível, quer para os homens, quer para as mulheres. O direito ao trabalho e o direito à família não são direitos a distribuir segundo o género, são direitos inalienáveis de qualquer cidadão.”

(Heloísa Perista, 1999: 251)

“O diferencial médio nas taxas de emprego de homens e mulheres está a diminuir, tendo caído dos 17,1 pontos percentuais em 2000 para 14,2 pontos em 2007. No entanto, se compararmos a taxa de emprego das mulheres e dos homens com filhos menores de 12 anos a cargo, esta diferença quase duplica. Do mesmo modo, quando há filhos, a taxa de emprego das mulheres diminui de 12,4 pontos percentuais, mas aumenta de 7,3 pontos no caso dos homens, o que reflete as desigualdades na partilha de responsabilidades de cuidados e a falta de estruturas de acolhimento de crianças e de políticas de conciliação da vida familiar e profissional.”

Relatório da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões (2009). *Igualdade entre Homens e Mulheres*. Bruxelas, COM(2009) 77 final, disponível em linha em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009DC0077:PT:NOT> (consultado em 25/08/09)

Exploração de razões para a assimetria entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão

Ficha m4

TABELA A – Quadros Superiores da Administração Pública, por Sexo, Segundo o Estado Civil

ESTADO CIVIL							
Sexo	Total	Solteiro/a	Casado/a com registo	Casado/a sem registo	Viúvo/a	Divorciado/a	Separado/a
Homens	3356	318	2742	137	24	24	33
		___ %	___ %	___ %	___ %	___ %	___ %
Mulheres	2034	359	1322	92	58	58	32
		___ %	___ %	___ %	___ %	___ %	___ %
Total	5390	677	4064	229	82	82	65
		___ %	___ %	___ %	___ %	___ %	___ %

TABELA B – Dirigentes e Quadros Superiores de Organizações Especializadas, por Sexo, Segundo o Estado Civil

ESTADO CIVIL							
Sexo	Total	Solteiro/a	Casado/a com registo	Casado/a sem registo	Viúvo/a	Divorciado/a	Separado/a
Homens	134	16	91	17	1	8	1
		___ %	___ %	___ %	___ %	___ %	___ %
Mulheres	52	10	32	0	4	5	1
		___ %	___ %	___ %	___ %	___ %	___ %
Total	186	26	123	17	5	13	2
		___ %	___ %	___ %	___ %	___ %	___ %

TABELA C – Diretores/as-gerais, por Sexo, Segundo o Estado Civil

ESTADO CIVIL							
Sexo	Total	Solteiro/a	Casado/a com registo	Casado/a sem registo	Viúvo/a	Divorciado/a	Separado/a
Homens	54219	5454	43940	2904	399	1169	353
		___ %	___ %	___ %	___ %	___ %	___ %
Mulheres	17502	3090	12163	873	458	752	166
		___ %	___ %	___ %	___ %	___ %	___ %
Total	71721	8544	56103	3777	857	1921	519
		___ %	___ %	___ %	___ %	___ %	___ %

As tabelas foram elaboradas a partir de informação disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estatística, tendo por base os Censos de 2001.

Exploração de razões para a assimetria entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão

Ficha m4

TABELA D – Diretores/as de Produção, Exploração e Similares, por Sexo, Segundo o Estado Civil

ESTADO CIVIL							
Sexo	Total	Solteiro/a	Casado/a com registo	Casado/a sem registo	Viúvo/a	Divorciado/a	Separado/a
Homens	15392	3483	10254	1034	65	424	132
		___ %	___ %	___ %	___ %	___ %	___ %
Mulheres	7481	2750	3617	499	84	423	108
		___ %	___ %	___ %	___ %	___ %	___ %
Total	22873	6233	13871	1533	149	847	240
		___ %	___ %	___ %	___ %	___ %	___ %

TABELA E – Outros/as Diretores/as de Empresas, por Sexo, Segundo o Estado Civil

ESTADO CIVIL							
Sexo	Total	Solteiro/a	Casado/a com registo	Casado/a sem registo	Viúvo/a	Divorciado/a	Separado/a
Homens	13467	2251	9902	776	55	369	114
		___ %	___ %	___ %	___ %	___ %	___ %
Mulheres	6334	1830	3513	410	74	428	79
		___ %	___ %	___ %	___ %	___ %	___ %
Total	19801	4081	13415	1186	129	797	193
		___ %	___ %	___ %	___ %	___ %	___ %

TABELA F – Diretores/as e Gerentes de Pequenas Empresas, por Sexo, Segundo o Estado Civil

ESTADO CIVIL							
Sexo	Total	Solteiro/a	Casado/a com registo	Casado/a sem registo	Viúvo/a	Divorciado/a	Separado/a
Homens	137583	12132	114076	7294	1065	2292	724
		___ %	___ %	___ %	___ %	___ %	___ %
Mulheres	67714	5536	53335	3563	2456	2257	567
		___ %	___ %	___ %	___ %	___ %	___ %
Total	205297	17668	167411	10857	3521	3521	1291
		___ %	___ %	___ %	___ %	___ %	___ %



Trajetórias profissionais e género

Objetivos

(Re)conhecer que as razões que contribuem para a assimetria entre homens e mulheres em posições de poder e de tomada de decisão são de natureza multifacetada;

Discutir, no âmbito desse (re)conhecimento, o papel do género como elemento moderador das opções relativas às trajetórias profissionais;

Refletir sobre ações que possam fomentar uma posição de paridade entre mulheres e homens nos cargos de exercício de poder e de tomada de decisão.

Considerações prévias

À semelhança da Atividade M, a presente atividade, bem como a seguinte, pretende confrontar as/os estudantes com a diversidade de razões que podem ajudar a compreender a assimetria entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão. Pode revelar-se útil a utilização da informação disponibilizada na Ficha M3, para efeitos da

A presente atividade pode ser realizada após a concretização da Atividade M, potenciando a abordagem do tema.

Sugestões

DURAÇÃO: 4 aulas de 45'

RECURSOS E MATERIAL:

Fichas de trabalho.

Quadro de sala de aula.

discussão dos resultados da atividade que agora se propõe, bem como da seguinte.

Estratégias metodológicas

- » Trabalho em grupo/painel integrado
- » Discussão em grupo-turma

Desenvolvimento da atividade

- 1** Numa primeira fase, dividir a turma em grupos, sugerindo-se que estes sejam compostos por 3 a 4 elementos. Na constituição dos grupos, se possível, sugere-se a criação de grupos homogéneos em função do sexo e a criação de grupos mistos (p. ex. 2 grupos só de

raparigas, 2 grupos só de rapazes e 2 grupos mistos). Após a formação dos grupos, a/o docente distribui por estes *uma das situações* retratadas na Ficha N1, em anexo. Sugere-se que cada *situação* seja analisada por um dos tipos de grupo constituídos.

Em cada uma das situações é apresentada uma personagem – feminina (Situação A) ou masculina (Situação B) –, tendo o grupo que posicionar-se face a algumas das esferas da “vida” da respetiva personagem. Especificamente, o grupo tem de posicionar-se em relação às trajetórias escolar, familiar e profissional da personagem que lhe tenha sido atribuída. A cada grupo também é solicitado que justifique as suas tomadas de decisão. Dependendo do tempo que a/o docente pretenda dedicar ao tema, esta/e pode optar por restringir o leque das áreas sugeridas.

2

Após a conclusão da tarefa proposta, avança-se para a segunda fase. Nesta fase, sugere-se a técnica do painel integrado ou uma adaptação, como a seguir se propõe.

São constituídos novos grupos, cada um dos quais constituído por 2 elementos de 2 dos grupos anteriores. O número total de grupos na turma mantém-se. Uma das preocupações a ter na “fusão” dos grupos diz respeito às personagens alvo de análise. Especificamente, o novo grupo deverá integrar elementos de um grupo que esteve a analisar a trajetória da personagem feminina e elementos de um grupo que esteve a analisar a trajetória da personagem masculina, de modo que possa haver a possibilidade de confronto das duas personagens.

Outra preocupação é a de cada grupo eleger um/a relator/a para apresentação dos resultados, na fase seguinte, à turma. Terminada a constituição dos novos grupos e a nomeação das/os respetivas/os relatoras/es, é-lhes solicitado então que comparem os resultados

Utilizando a técnica do painel integrado, os novos grupos formados (cerca de 4) integram 1 elemento de cada um dos grupos anteriores. A vantagem desta opção é a possibilidade de os e as estudantes se confrontarem com diversas trajetórias e perspetivas.

Esta vantagem pode, todavia, dificultar a comparação das diferenças entre as personagens, pois estão várias trajetórias em análise. Nesse sentido, apresentou-se uma alternativa possível.

A escolha do modo de desenvolvimento da segunda fase desta atividade dependerá das características da turma e da opção da/o docente.

que trazem dos seus grupos anteriores. Desse trabalho de comparação devem ser registadas as diferenças entre as duas personagens e respetivas justificações. No sentido de reduzir a dispersão de informação final a apresentar à turma, o/a docente pode optar por pedir aos grupos que isolem aquelas diferenças e argumentos que dizem respeito ao sexo de outras variáveis que possam ter sido mobilizadas para a definição das trajetórias e respetivas justificações.

3

Na terceira e última fase, procede-se então à apresentação dos resultados à turma. Sugere-se que a/o docente anote no quadro as respostas dadas, tendo em consideração se estas dizem respeito à personagem feminina ou à personagem masculina. Com base nas respostas dadas, avança-se para a discussão em turma dos resultados encontrados. Na discussão dos resultados, o/a docente pode optar por integrar a informação disponibilizada na Ficha N2 em anexo. O confronto dos resultados obtidos com a

informação disponibilizada na Ficha M3 poderá também constituir um meio de enriquecer esta discussão. Por fim, saliente-se que no âmbito da discussão deverá ser dada particular ênfase aos argumentos apresentados para justificação das diferenças encontradas. No fundo, pretende-se que seja explorado e discutido o modo como as diferenças detetadas poderão afetar a vida profissional das personagens, em especial a possibilidade de ocupação de cargos de poder e de tomada de decisão.

recursos bibliográficos utilizados no desenvolvimento da atividade

Neto, Félix (2000). *Psicologia Social* (Vol. II). Lisboa: Universidade Aberta.

Nogueira, Conceição, Saavedra, Luísa (2007). Estereótipos. Conhecer para os transformar. *A Dimensão de Género nos Produtos Educativos Multimédia*, Cadernos Sacausef. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 11-30.

Efeitos possíveis

Esta atividade pode rendibilizar questões emergentes do quotidiano e da vida das/os estudantes, levando-os a selecionar, organizar e interpretar informação sobre os condicionalismos e oportunidades que se colocam a mulheres e a homens na construção das suas trajetórias profissionais.

A participação em atividades interpessoais e de grupo pode favorecer a capacidade de defesa de ideias próprias, dando espaço de intervenção aos outros elementos, bem como promover o ajuste de métodos de trabalho aos objetivos visados pela atividade.

Caberá à/ao docente optar por estimular a pesquisa sobre o tema, com vista a um maior aprofundamento dos problemas em análise.

Continuação...

A análise das trajetórias profissionais e de vida de mulheres e de homens pode ser desenvolvida com a realização da atividade O.

+ informação

Nogueira, Conceição, Saavedra, Luísa (2007), “Estereótipos. Conhecer para os transformar”, *A Dimensão de Género nos Produtos Educativos Multimédia*, Cadernos Sacausef, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 11-30, disponível em linha em www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1220024513_03_SACAUSEF_III_10a30.pdf [consultado em 15/10/09].

Proteção da Parentalidade – informação disponível em linha no sítio da CITE (Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego) em www.cite.gov.pt/pt/acite/proteccao.html [consultado em 30/11/09].

Mulheres e homens: Trabalho, emprego e vida familiar – informação disponível em linha no sítio da CITE (Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego) em www.cite.gov.pt/pt/acite/mulheresehomens.html [consultado em 30/11/09].

Sugere-se a utilização da informação constante da Ficha M3.

Para aprofundamento da temática, consultar capítulos 1.2., 4.1. e 6.1.

Trajétórias profissionais e género

Ficha n1a

SITUAÇÃO A

A Maria tem 15 anos e encontra-se a frequentar o 9.º ano. O seu maior sonho a nível profissional é o de desenvolver uma carreira política de elevado nível, nomeadamente, ser eleita como deputada e, quiçá, um dia mais tarde, ocupar um lugar no governo como ministra. De modo a poder concretizar esse sonho tenciona, quando tiver 18 anos, filiar-se na juventude de um partido político.

Instruções

De seguida encontram várias questões sobre as quais se devem posicionar tendo em conta a situação descrita. Procurem que a resposta dada resulte de um consenso do grupo. Caso não consigam chegar a um acordo, assinalem apenas duas opções de resposta. Para cada resposta dada devem justificar a vossa opção ou, se for esse o caso, as duas opções assinaladas.

PERCURSO ESCOLAR

Que curso acham que a Maria escolherá no secundário?

Científico-humanísticos
Qual? _____

Tecnológicos
Qual? _____

Artísticos Especializados
Qual? _____

Profissionais
Qual? _____

Justificação da opção

Em termos escolares, assinalem até onde ela terá de chegar de modo a conseguir concretizar o seu sonho:

- 12.º ano de escolaridade
- Licenciatura
- Pós-graduação (mestrado, doutoramento)

Justificação da opção

*Trajétórias profissionais e género***Ficha n1a**

Se acham que irá frequentar o ensino superior, que curso pensam que irá escolher?

Justificação da opção

PERCURSO FAMILIAR

Estado civil. Acham que ela provavelmente irá:

- casar-se
- estar em união de facto
- divorciar-se
- ficar solteira

Justificação da opção

Filhos/as. Acham provável que ela tenha filhos/as?

- sim
- não
- se sim, quantos? _____

Justificação da opção

Em caso de haver filho(s)/a(s), como acham que será gozada a licença de parentalidade?

- provavelmente só pela mãe
- provavelmente pela mãe e pelo pai

Justificação da opção

Trajétórias profissionais e género

Ficha n1a

PERCURSO PROFISSIONAL

Qual acham que é a probabilidade de ela alcançar o seu sonho profissional? Assinalem um número com um círculo, tendo em conta a escala apresentada:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
probabilidade muitíssimo baixa									probabilidade muitíssimo alta

Justificação da opção

Se consideram que há uma certa probabilidade de ela realizar o seu sonho profissional, com que idade acham que isso irá acontecer? (Podem optar por definir um leque de anos.)

Anos _____

Justificação da opção

Enumerem as principais dificuldades que, no vosso entender, ela irá sentir na obtenção do percurso profissional desejado:

SITUAÇÃO B

O Manuel tem 15 anos e encontra-se a frequentar o 9.º ano. O seu maior sonho a nível profissional é o de desenvolver uma carreira política de elevado nível, nomeadamente, ser eleito como deputado e, quiçá, um dia mais tarde, ocupar um lugar no governo como ministro. De modo a poder concretizar esse sonho tenciona, quando tiver 18 anos, filiar-se na juventude de um partido político.

Instruções

De seguida encontram várias questões sobre as quais se devem posicionar tendo em conta a situação descrita. Procurem que a resposta dada resulte de um consenso do grupo. Caso não consigam chegar a um acordo, assinalem apenas duas opções de resposta. Para cada resposta dada devem justificar a vossa opção ou, se for esse o caso, as duas opções assinaladas.

PERCURSO ESCOLAR

Que curso acham que o Manuel escolherá no secundário?

Científico-humanísticos

Qual? _____

Tecnológicos

Qual? _____

Artísticos Especializados

Qual? _____

Profissionais

Qual? _____

Justificação da opção

Em termos escolares, assinalem até onde ele terá de chegar de modo a conseguir concretizar o seu sonho:

- 12.º ano de escolaridade
- Licenciatura
- Pós-graduação (mestrado, doutoramento)

Justificação da opção

Trajétórias profissionais e género

Ficha n1b

Se acham que irá frequentar o ensino superior, que curso pensam que irá escolher?

Justificação da opção

PERCURSO FAMILIAR

Estado civil. Acham que ele provavelmente irá:

- casar-se
- estar em união de facto
- divorciar-se
- ficar solteiro

Justificação da opção

Filhos/as. Acham provável que ele tenha filhos/as?

- sim
- não
- se sim, quantos? _____

Justificação da opção

Em caso de haver filho(s)/a(s), como acham que será gozada a licença de parentalidade?

- provavelmente só pela mãe
- provavelmente pela mãe e pelo pai

Justificação da opção

*Trajétórias profissionais e género***Ficha n1b**

PERCURSO PROFISSIONAL

Qual acham que é a probabilidade de ele alcançar o seu sonho profissional? Assinalem um número com um círculo, tendo em conta a escala apresentada:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
probabilidade muitíssimo baixa									probabilidade muitíssimo alta

Justificação da opção

Se consideram que há uma certa probabilidade de ele realizar o seu sonho profissional, com que idade acham que isso irá acontecer? (Podem optar por definir um leque de anos.)

Anos _____

Justificação da opção

Enumerem as principais dificuldades que, no vosso entender, ele irá sentir na obtenção do percurso profissional desejado:

*Trajetórias profissionais e
género*

Ficha n2

“Os estereótipos são sistemas de crenças que se atribuem a membros de grupos simplesmente pelo facto da pertença a esses grupos. (...)

Os estereótipos de género referem-se a sistemas de crenças a propósito dos homens e das mulheres, podendo-se conceptualizar a dois níveis: estereótipos dos papéis de género e estereótipos dos traços de género.

Os estereótipos dos papéis de género são crenças sobre a apropriação de vários papéis e atividades aos homens e às mulheres. Já os estereótipos dos traços de género são constelações de características psicológicas que se pensa caracterizarem os homens mais ou menos frequentemente que as mulheres.”

(Neto, Félix, 2000: 43)

“Os estereótipos servem, de uma forma geral, para fazer ilações acerca de grupos baseados na idade, nacionalidade, etnicidade, raça, género, classe social, profissão, estatura física, orientação sexual, entre outras. O primeiro objetivo dos estereótipos é o de simplificar e organizar um meio social complexo, tornando-o menos ambíguo. Mas eles servem também para justificar a discriminação de grupos e gerar preconceitos” (p. 13).

“Estes preconceitos são atitudes problemáticas, na medida em que se traduzem em generalizações, frequentemente abusivas e desfavoráveis face a um ou mais elementos que pertencem a um determinado grupo, sem ter em conta a grande diversidade que existe dentro dessa mesma categoria” (p. 24).

(Nogueira, Conceição e Saavedra, Luísa, 2007: 13 e 24)



Ocupação do tempo e género

Objetivos

(Re)conhecer que as razões que contribuem para a assimetria entre homens e mulheres em posições de poder e de tomada de decisão são de natureza multifacetada;

Discutir, no âmbito desse (re)conhecimento, o papel do género como elemento potencialmente diferenciador do tempo dedicado às diferentes esferas da vida, em especial à vida doméstica e familiar;

Refletir sobre ações que possam fomentar uma posição de paridade entre mulheres e homens nos cargos de exercício de poder e de tomada de decisão.

Considerações prévias

À semelhança das atividades M e N, a presente atividade pretende confrontar as/os estudantes com a diversidade de razões que podem ajudar a compreender a assimetria entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão. No entanto, enquanto a Atividade N confronta os/as estudantes com a construção de uma trajetória, a presente atividade confronta as/os estudantes com a “vida atual” de duas personagens (uma feminina e outra masculina).

Especificamente, a atividade pretende confrontar os/as estudantes com a (expectável)

Sugestões

DURAÇÃO: 3 aulas de 45’

RECURSOS E MATERIAL:

Fichas de trabalho.

Quadro de sala de aula.

Máquina de calcular (opcional).

A presente atividade pode ser realizada após a concretização das atividades M e N, potenciando a abordagem do tema.

diferenciação da ocupação do tempo em função do género, especialmente nas esferas doméstica e familiar, como apontam os estudos disponíveis. Relativamente à Atividade M, a presente atividade partilha, entre outros aspetos, o facto de a conciliação carreira-família apresentar (expectavelmente) dificuldades acrescidas no caso das mulheres e, por conseguinte, constituir um vértice incontornável da discussão em prol da paridade entre homens e mulheres em cargos de poder e de tomada de decisão. Assim sendo, sugere-se que tais atividades sejam realizadas de modo sequencial, no sentido de potenciar as sinergias que daí possam resultar.

Estratégias metodológicas

- » Trabalho em grupo/painel integrado
- » Discussão em grupo-turma

Desenvolvimento da atividade

1 Na primeira fase, a/o docente solicita à turma que se organize em grupos de trabalho de 3 a 4 elementos, podendo optar pela criação de grupos homogéneos em função do sexo (como se verá pela descrição dos procedimentos, poderá ser interessante contrastar os dados em termos de sexo dos/as estudantes *versus* sexo das personagens). Uma vez constituídos os grupos, procede-se à distribuição da Ficha O1 em anexo, sendo que a cada grupo deve ser atribuída apenas uma das duas situações aí descritas: Situação A (referente a uma personagem masculina) ou Situação B (referente a uma personagem feminina).

A cada grupo deve ser também distribuído o “horário” presente na referida ficha, sendo-lhe solicitado o seu preenchimento tendo em conta a situação que lhe foi atribuída. Aquando dessa solicitação, o/a docente deve enfatizar que o horário deve ser preenchido tendo em conta aquilo que imaginam que constitui um “dia típico” de trabalho ou um fim de semana típico – ou seja, o preenchimento deve ser baseado

Em função do tempo que deseje dedicar ao tema, o/a docente pode optar por restringir o número de dias alvo de preenchimento (por ex., considerar apenas o preenchimento correspondente ao dia útil). Caso entenda que é mais perceptível para as/os estudantes, o/a docente também pode optar naturalmente pela substituição do cargo (por ex., substituir por juiz/juíza, deputado/a, etc.). O essencial é que o cargo escolhido esteja associado ao exercício de poder e de tomada de decisão.

naquilo que as/os estudantes imaginam constituir a “situação na maioria das vezes” (situação real) e não a situação que consideram ser a ideal.

Em relação ao preenchimento do horário, o/a docente também pode optar por definir categorias de atividades, de modo a diminuir a variabilidade de respostas expectável neste tipo de exercícios.

Assim, as atividades discriminadas no horário podem, por exemplo, ser categorizadas nas seguintes esferas: vida familiar (ex.: cuidados dos filhos), trabalho doméstico (ex.: arrumar a casa), trabalho remunerado (atividade ocupacional), vida social (ex.: estar com os/as amigos/as), lazer (ex.: passatempos, ver televisão), necessidades fisiológicas (ex.: dormir, alimentação) e higiene e cuidado pessoal (ex.: tomar banho, vestir-se). No caso da/o docente não restringir o preenchimento do horário a um sistema de categorização (i.e., não são referidas aos/às estudantes quaisquer categorias de atividades aquando da solicitação de preenchimento do horário), recomenda-se, no entanto, essa opção na fase de análise, de modo a gerir mais eficazmente a diversidade de informação a apresentar nas fases seguintes.

Terminada a tarefa de preenchimento do horário pelos grupos, avança-se para a segunda fase.

2 Na segunda fase, procede-se à reorganização dos grupos formados inicialmente, sugerindo-se, como na atividade N, a técnica do painel integrado ou uma adaptação, como a seguir se propõe. São constituídos novos grupos, cada um dos quais constituído por 2 elementos de 2 dos grupos anteriores. Um critério a ter em conta nessa “fusão” diz respeito às personagens alvo de análise, sendo que o novo grupo deverá integrar elementos de um grupo que teve a seu cargo o preenchimento do horário respeitante à personagem feminina e de um outro que trabalhou sobre a personagem masculina. O respeito por este critério é importante no sentido

de haver possibilidade de confronto das duas personagens no grupo mais alargado. O/a docente deve, ainda, solicitar aos grupos a escolha de um/a relator/a para apresentação dos resultados, posteriormente, à turma. Uma vez finalizada a constituição dos novos grupos e a nomeação dos/as respetivos/as relatores/as, o/a docente solicita-lhes que comparem o preenchimento dos horários resultante da fase anterior. Como referido inicialmente, é aconselhável que esta comparação se baseie num conjunto de categorias comum a todos os grupos. Uma possibilidade de comparação das duas personagens é a de contabilizar a ocupação do tempo em cada uma das categorias, verificando-se assim as diferenças e as semelhanças existentes entre si. Outra opção pode ser a de delimitar o pedido, solicitando-se aos grupos apenas o registo das categorias onde há diferenças.

Utilizando a técnica do painel integrado, os novos grupos formados integram 1 elemento de cada um dos grupos anteriores. A vantagem desta opção é a possibilidade de os e as estudantes se confrontarem com diversas situações e perspetivas.

Tal como foi assinalado na Atividade N, esta vantagem pode dificultar a comparação das diferenças entre as personagens, pois estão várias situações em análise. Nesse sentido, apresentou-se uma alternativa possível.

A escolha do modo de desenvolvimento da segunda fase desta atividade dependerá das características da turma e da opção da/o docente.

3 Na última fase, procede-se à apresentação dos resultados à turma, seguindo-se-lhe um debate coletivo. Sugere-se que o/a docente anote no quadro as respostas dadas, tendo em consideração se estas dizem respeito à personagem feminina ou à personagem

masculina. Com base nas respostas dadas, avança-se para a discussão em turma dos resultados encontrados. Nessa discussão, sugere-se o confronto dos resultados encontrados pelos diferentes grupos de trabalho com a informação disponibilizada na Ficha O2 em anexo. De modo a enriquecer a discussão dos resultados, a/o docente pode optar por integrar a informação disponibilizada nos anexos das atividades M e N, respetivamente, a Ficha M3 e a Ficha N2. À semelhança da Atividade N, deverá ser dada particular ênfase às diferenças encontradas entre as duas personagens, discutindo-se o modo como estas poderão influenciar a possibilidade de ocupação de cargos de poder e de tomada de decisão em cada um dos casos.

Efeitos possíveis

Esta atividade pode, tal como a Atividade N, rendibilizar questões emergentes do quotidiano e da vida dos/as estudantes, levando-os/as a selecionar, organizar e interpretar informação sobre os condicionalismos e oportunidades que se colocam a mulheres e a homens na gestão do seu tempo.

Face aos problemas identificados, as e os estudantes podem produzir pensamento crítico e debater estratégias criativas face às questões em análise e à sua pertinência no que respeita à promoção da igualdade entre mulheres e homens.

recursos bibliográficos utilizados no desenvolvimento da atividade

Perista, Heloísa (coord.) (1999). *Os Usos do Tempo e o Valor do Trabalho: Uma questão de género*. Lisboa: Centro de Estudos para a Intervenção Social (CESIS).

Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE), disponível em linha em www.cite.gov.pt/pt/acite/mulheresehomens04.html (consultado em 12/10/09).

+ *informação*

Sugere-se a utilização dos recursos indicados nas atividades M e N.
Aconselha-se a consulta dos capítulos 1.1. e 4.1.

Ocupação do tempo e género **Ficha 01**

SITUAÇÃO A

O Manuel tem 39 anos e é diretor-geral de uma empresa desde há 3 anos. É casado e tem dois filhos, a Matilde, de 3 anos, e o Mário, de 7 anos. A sua esposa, a Maria, também exerce uma atividade remunerada a tempo inteiro. Ainda que em locais diferentes, ambos demoram cerca de 30 minutos a chegar ao trabalho de carro. O infantário e a escola encontram-se próximos um do outro, ficando sensivelmente a meio do caminho do trajeto casa-trabalho, quer da mãe, quer do pai.

Instruções

Tendo em conta a situação anteriormente descrita, procedam ao preenchimento do horário presente na página seguinte. Assim, imaginem que tipo de atividades a personagem descrita levaria a cabo nos dias discriminados. Por exemplo, da 1h às 7h está a dormir, às 7h toma banho e arranja-se, e assim sucessivamente. Considerem, no preenchimento do horário, atividades que tenham, pelo menos, uma duração de meia hora.

Na identificação dessas atividades pensem naquilo que acham que acontece na maioria dos casos e não na situação que entendem como a ideal.

Procurem que o preenchimento da grelha resulte de um consenso do grupo.

SITUAÇÃO B

A Maria tem 39 anos e é diretora-geral de uma empresa desde há 3 anos. É casada e tem dois filhos, a Matilde, de 3 anos, e o Mário, de 7 anos. O seu marido, o Manuel, também exerce uma atividade remunerada a tempo inteiro. Ainda que em locais diferentes, ambos demoram cerca de 30 minutos a chegar ao trabalho de carro. O infantário e a escola encontram-se próximos um do outro, ficando sensivelmente a meio do caminho do trajeto casa-trabalho, quer do pai, quer da mãe.

Instruções

Tendo em conta a situação anteriormente descrita, procedam ao preenchimento do horário presente na página seguinte. Assim, imaginem que tipo de atividades a personagem descrita levaria a cabo nos dias discriminados. Por exemplo, da 1h às 7h está a dormir, às 7h toma banho e arranja-se, e assim sucessivamente. Considerem, no preenchimento do horário, atividades que tenham, pelo menos, uma duração de meia hora.

Na identificação dessas atividades pensem naquilo que acham que acontece na maioria dos casos e não na situação que entendem como a ideal.

Procurem que o preenchimento da grelha resulte de um consenso do grupo.

Ocupação do tempo e género **Ficha 01**

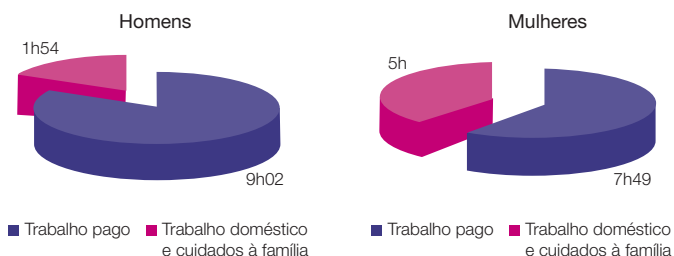
Horas	Dia útil da semana	Sábado	Domingo
0h – 1h			
1h – 2h			
2h – 3h			
3h – 4h			
4h – 5h			
5h – 6h			
6h – 7h			
7h – 8h			
8h – 9h			
9h – 10h			
10h – 11h			
11h – 12h			
12h – 13h			
13h – 14h			
14h – 15h			
15h – 16h			
16h – 17h			
17h – 18h			
18h – 19h			
19h – 20h			
20h – 21h			
21h – 22h			
22h – 23h			
23h – 0h			

Ocupação do tempo e género **Ficha 02**

Duração Média das Diferentes Formas de Trabalho

O tempo que os homens dedicam ao trabalho pago (ou seja, a uma atividade profissional) é superior ao das mulheres.

No entanto, e na medida em que as mulheres dedicam mais 3 horas ao trabalho doméstico e à prestação de cuidados à família, ao longo de um dia, as mulheres trabalham em média mais 2 horas do que os homens.



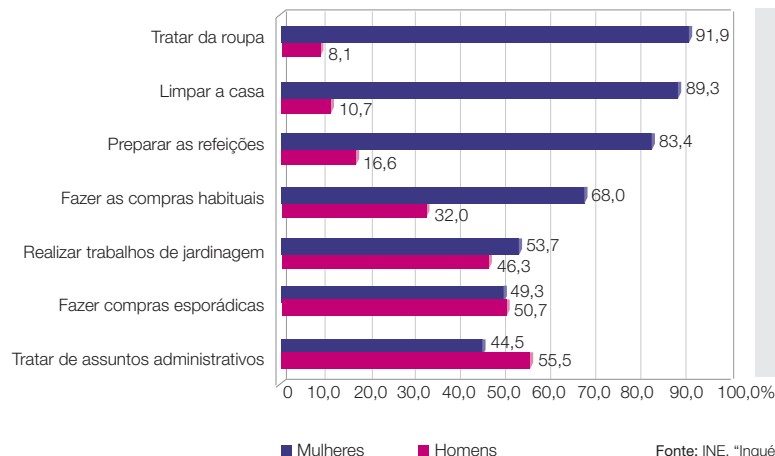
Tempo diário de trabalho masculino: 10h56

Tempo diário de trabalho feminino: 12h49

Fonte: INE, "Inquérito à Ocupação do Tempo", 1999

Fonte: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE), disponível em linha em www.cite.gov.pt/pt/acite/mulheresehomens04.html (consultado em 12/10/09).

Quem Assegura as Tarefas Domésticas?



São as mulheres que normalmente asseguram a preparação das refeições, a limpeza da casa e o cuidado da roupa.

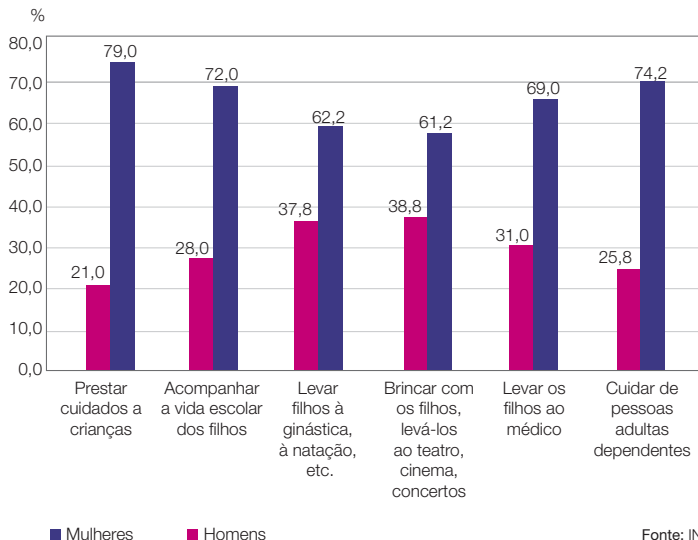
Tratar de assuntos administrativos (seguros, impostos, bancos, contas, etc.) é a tarefa doméstica que mais de metade dos homens assegura sempre ou frequentemente.

Fonte: INE, "Inquérito à Ocupação do Tempo", 1999

Fonte: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE), disponível em linha em www.cite.gov.pt/pt/acite/mulheresehomens04.html (consultado em 12/10/09).

Ocupação do tempo e género **Ficha 02**

Quem Assegura os Cuidados à Família?



São as mulheres que cuidam das crianças e/ou de pessoas adultas em situação de dependência. Mulheres e homens participam de forma relativamente mais equilibrada (mas não equitativa) no acompanhamento dos filhos em atividades desportivas ou de lazer e entretenimento.

Fonte: INE, "Inquérito à Ocupação do Tempo", 1999

Fonte: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE), disponível em linha em www.cite.gov.pt/pt/acite/mulheresehomens04.html (consultado em 12/10/09).

4. INTERVENÇÃO EDUCATIVA: GÉNERO E LIDERANÇA. SUGESTÕES PRÁTICAS

4.1. *As Mulheres na Liderança. Números, ambiguidades e dificuldades*

4.2. *Atividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares*

Introdução

j) Desigualdade entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão

k) A “presença” das mulheres e dos homens na imprensa escrita diária

l) Competências de liderança

m) Exploração de razões para a assimetria entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão

n) Trajetórias profissionais e género

o) Ocupação do tempo e género



GUIÃO DE EDUCAÇÃO
GÉNERO E CIDADANIA

3º ciclo

GÉNERO E TIC

SUGESTÕES PRÁTICAS

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira, Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva, Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares, Vasco Prazeres



Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
Presidência do Conselho de Ministros

GUIÃO DE EDUCAÇÃO GÉNERO E CIDADANIA

3º ciclo

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira,
Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva,
Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares, Vasco Prazeres

Lisboa, 2015



Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
Presidência do Conselho de Ministros

Podem ser reproduzidos pequenos excertos desta publicação, sem necessidade de autorização, desde que se indique a respetiva fonte.

O conteúdo apresentado não exprime necessariamente a opinião da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Ficha Técnica

Título:

Guião de educação *género e cidadania*: 3º ciclo do ensino básico

Autoria:

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira, Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva, Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares e Vasco Prazeres.

Consultoria científica:

Ângela Rodrigues e Teresa Joaquim

Design gráfico e paginação:

Marta Gonçalves

Preparação da edição:

Divisão de Documentação e Informação e Núcleo para a Promoção da Cidadania e Igualdade de Género, CIG

Edição:

2.ª ed., novembro 2015

1.ª edição 2010

COMISSÃO PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE DE GÉNERO

www.cig.gov.pt

Av. da República, 32 – 1.º – 1050-193 LISBOA – PORTUGAL

Tel.: (+351) 217 983 000 | Fax: (+351) 217 983 099

E-mail: cig@cig.gov.pt

Delegação do Norte:

Rua Ferreira Borges, 69 – 3.º F – 4050-253 PORTO – PORTUGAL

Tel.: (+351) 222 074 370 | Fax: (+351) 222 074 398

E-mail: cignorte@cig.gov.pt

Revisão linguística, aplicação do acordo ortográfico e elaboração da edição eletrónica:

Editorial do Ministério da Educação e Ciência

ISBN: 978-972-597-403-2 (impresso) | 978-972-597-404-9 (pdf)

Validado pela DGIDC/ME

Também disponível em: <http://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/cidadania-e-igualdade-de-genero/>

5.1.

Género e Tecnologias da Informação e da Comunicação

A importância das questões de género na utilização das TIC na escola tem sido largamente reconhecida, nomeadamente no que se refere à desejada igualdade de acesso e de oportunidades de utilização por todos os alunos e todas as alunas. Ao nível internacional, parece estar a diminuir o fosso existente no que se refere ao acesso e à utilização (em termos de quantidade) da Internet, ao mesmo tempo que o género parece permanecer um fator que afeta o envolvimento com as TIC, quaisquer que sejam os grupos socioeconómicos e educacionais que se considerem¹.

Na Noruega, a investigação sobre género e computadores remonta aos anos setenta do século passado. Neste contexto, Merete Lie (2003) constata que o género e as tecnologias se constroem mutuamente, explicando que os instrumentos que utilizamos são mais facilmente identificados como tecnologias quando associados aos homens, enquanto os instrumentos associados às

mulheres são mais facilmente classificados de outra forma (como eletrodomésticos, por exemplo). Esta autora refere que, simultaneamente, as tecnologias se têm ligado às imagens masculinas e, ao estarem associadas de forma diferente a cada um dos sexos, têm significativa influência na construção da identidade de género.

A presente abordagem das relações entre género e TIC na educação, nomeadamente no 3.º ciclo do ensino básico, vai utilizar o conceito de género como um contínuo, salientando que as identidades de género são múltiplas e ultrapassando, assim, as dicotomias “feminino” versus “masculino”. Desta forma, e encarando a identidade de género como estando em permanente processo de construção, este texto visa contribuir para uma utilização das TIC que potencie uma maior qualidade e diversidade de experiências e de identidades tanto para as raparigas como para os rapazes.

Justine Cassell e Henry Jenkins (1998) têm sido pioneiros na investigação e divulgação desta perspetiva e das potencialidades das utilizações educativas das TIC que tornem possíveis e apoiem atividades de expressão que ultrapassem as categorias estereotipadas. Muitas/os outras/os autoras/es têm também enunciado os riscos de agravamento da

¹ SELWYN, Neil, FACER, Keri (2007), [em linha] disponível em www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Citizenship_Review_update.pdf.

desigualdade de género por estereotipagem das características de utilização das TIC por raparigas e rapazes.

Existem, no entanto, abordagens alternativas que têm procurado equilibrar a maior utilização das TIC pelos rapazes, nomeadamente através da criação de produtos – programas informáticos (*software*) e sítios Web – específicos para raparigas. Esta estratégia de criação de produtos informáticos para raparigas tem, no entanto, a desvantagem de poder contribuir para o acentuar dos estereótipos de género e de poder discriminar as raparigas atribuindo-lhes uma relação “difícil” com as TIC. Parece, por isso, que as estratégias inclusivas de utilização das TIC devem privilegiar a flexibilidade dos produtos TIC, ou seja e conforme a definição dos mesmos autores, a oferta de oportunidades de expressão, de diversão e de realização individual e social à atual diversidade de crianças e jovens. Exemplos destes produtos são as Mensagens Instantâneas (*Messenger*) e as redes sociais como o *hi5* e o *MySpace*.

Um dos problemas mais descritos sobre as relações entre género e a utilização das TIC na educação resulta exatamente dos estereótipos de género. Por um lado, as

expectativas dos/as docentes são muito diferentes para rapazes e raparigas, em claro desfavor destas. Por outro lado, as raparigas têm uma perceção da relação entre género e utilização dos computadores que conduz, frequentemente, ou a acreditarem que não são boas com os computadores, ou a terem a ideia de que, se o são, isso está em contradição com a sua identidade de género.

A representação social de que os jogos de computador (do tipo jogos de vídeo) são jogos de rapazes tem sido apontada por diversos/as investigadores/as e analistas como uma das principais causas desta perceção estereotipada das TIC. Tal representação tem vindo a acentuar-se em dimensões diversas. A indústria e o comércio têm reforçado a relação entre os jogos de vídeo e os estereótipos relacionados com a masculinidade, não só no que se refere aos conteúdos dos referidos jogos, como à própria publicitação dos mesmos. Reporte-se, a título de exemplo: as características das personagens, maioritariamente masculinas e marcadamente estereotipadas em relação ao género; a divisão dos espaços comerciais destes produtos em zonas destinadas aos rapazes e zonas destinadas às raparigas; e a denominação claramente discriminatória do

popular brinquedo *Game Boy*.

Diversos estudos de carácter etnográfico desenvolvidos sobre este tema têm evidenciado uma outra causa de exclusão, por questões de género, nos ambientes relacionados com as TIC²: as raparigas não desejam e evitam ser associadas ao estereótipo de *nerd* ou de *geek*. Um/a *nerd* é alguém que desenvolve os seus interesses intelectuais – normalmente ligados às ciências exatas ou às tecnologias – com uma abordagem que pode ser denominada de “fixação” e/ou de “obsessão”. Um dos mais conhecidos exemplos de *nerd* é Bill Gates. Ao estereótipo de *nerd* está ligada uma aparência de timidez, de falta de competências sociais e de “fora de moda” (os óculos de aros grossos são um ícone destas personagens). Por outro lado, um/a *geek* é um/a *nerd* mais sociável, mais atual, mais ligado/a à tecnologia, e que recorre a técnicas de autopromoção para alcançar o sucesso que deseja.

Em Portugal, segundo dados do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no ano letivo de 2006/2007, apenas 15,4% do total de estudantes dos cursos superiores em TIC eram do sexo feminino. Note-se que esta percentagem tem vindo a baixar nos últimos anos (era

² Veja-se, por exemplo, o trabalho de Tove Håpnes e Bente Rasmussen em Merete Lie (2003).

Evolução da distribuição percentual de inscrites/as em TIC por ano letivo e sexo

Sexo	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	TMCA
Femini- nino	21,0%	19,1%	18,0%	17,0%	16,6%	16,0%	15,9%	15,6%	15,9%	15,4%	15,4%	-3,35%
Mascu- lino	79,0%	80,9%	82,0%	83,0%	83,4%	84,0%	84,1%	84,4%	84,1%	84,6%	84,6%	0,75%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Evolução da distribuição percentual de inscrites/as no ensino superior por ano letivo e sexo

Sexo	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	TMCA
Femini- nino	56,2%	56,0%	56,6%	57,1%	57,1%	56,7%	56,1%	55,6%	55,0%	53,7%	52,9%	-0,61%
Mascu- lino	43,8%	44,0%	43,4%	42,9%	42,9%	43,3%	43,9%	44,4%	45,0%	46,3%	47,1%	0,73%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TMCA – taxa média de crescimento anual

Fonte: GPEARI – Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (2008), *Oferta e Procura de Formação em TIC no Ensino Superior* [1997-1998 a 2007-2008], p. 37, [em linha] disponível em http://www.gpeari.mctes.pt/archive/doc/TIC_1DEZ08.pdf [consultado em maio de 2009].

de 21% no ano letivo de 1997/1998). Importa ainda destacar que a feminização dos diferentes cursos TIC é muito heterogénea, sendo superior nos cursos de design e multimédia e inferior nos cursos de engenharia informática.

Ao nível internacional, os números da feminização dos cursos superiores ligados às TIC são semelhantes. Mas nem sempre foi assim. No início do desenvolvimento das ciências da computação, as mulheres tiveram um papel muito relevante, tendo a programação dos primeiros computadores eletrónicos sido realizada por mulheres durante a Segunda Guerra Mundial. Evidencia-se, assim, que as atuais relações das mulheres e dos homens com os computadores e as TIC resultam de fenómenos sociais relacionados com as questões de género. Jennifer Taylor (2005) realça que a inicial vantagem das mulheres na computação foi sendo reduzida devido a uma sociedade pós-guerra que tentava regressar à “normalidade”.

As tentativas de diminuir as desigualdades de género atrás expostas, nomeadamente no que se refere aos jogos de vídeo e à participação das mulheres nos cursos relacionados com as TIC, não têm alcançado os objetivos desejados. Em contrapartida, parece existir consenso relativamente às vantagens de tornar visíveis as questões de género dentro das empresas e das instituições de ensino, quando se pretende a promoção da equidade. Vários estudos, desenvolvidos com o objetivo de evitar que os problemas de discriminação e desigualdade de oportunidades continuem a ser ignorados ou mal entendidos³, têm evidenciado a importância da monitorização e publicação dos dados relacionados com os números de pessoas do sexo masculino e do sexo feminino nas diversas atividades, empregos e cargos, bem como a dimensão das oportunidades oferecidas às pessoas do sexo masculino em

³ Ver, a título de exemplo: *MIT Completes Ground-Breaking Studies on Status of Women Faculty*, [em linha] disponível em <http://web.mit.edu/newsoffice/2002/genderequity.html> [consultado em abril de 2009].

comparação com a dimensão das oferecidas às pessoas do sexo feminino⁴.

No que se refere aos/às jovens em Portugal, os dados de um inquérito presencial e de um inquérito *online*, publicados no relatório *E-Generation*, coordenado por Gustavo Cardoso (2007), permitem constatar diferenças de género quanto ao uso das TIC. Segundo os referidos dados, a Internet tem uma maior e mais importante presença na vida dos rapazes, enquanto o telemóvel parece assumir maior importância na vida das raparigas.

O referido inquérito presencial nacional refere uma maior fração de inquiridos do sexo masculino que entram *online* todos os dias (cerca de 33%) e uma maior percentagem de utilizadores regulares (cerca de 91%), constatando que entre as jovens inquiridas, cerca de 29% usam a Internet todos os dias e que a fração de utilizadoras regulares é de 80%. Adicionalmente, e face aos dados relativos ao acesso à Internet em casa e na escola, o estudo em apreço conclui que:

No geral, a escola tornou-se num espaço muito importante de integração e socialização dos/as jovens nas novas tecnologias da informação e comunicação, sendo portanto um meio essencial de combate à infoexclusão de parte da população jovem (Cardoso *et al.*, 2007: 63). Uma análise mais fina dos resultados deste projeto *E-Generation* evidencia, no entanto, algumas clivagens na utilização das tecnologias de informação e comunicação por parte de raparigas e de rapazes que merecem ser tidas em conta na atividade docente, dado que as TIC são cada vez mais utilizadas em contextos curriculares alargados.

A análise de dados relativos às utilizações das TIC por raparigas e por rapazes permite a identificação de diferenças e semelhanças entre as mesmas.

No entanto, para que seja possível identificar situações de desigualdade de género, torna-se fundamental refletir sobre as diferenças e semelhanças identificadas. Como se exemplificará seguidamente, nem todas as diferenças são sinónimo de desigualdade e nem todas as semelhanças são sinónimo de igualdade.

A questão central é a de saber se as diferenças e semelhanças de utilização das TIC comprometem o acesso à informação, ou o desenvolvimento de competências de pesquisa e reflexão crítica sobre a mesma, ou ainda o desenvolvimento de competências de comunicação e colaboração em diversos contextos. Se tal acontecer, estar-se-á perante uma situação de desigualdade, uma vez que o acesso à informação e as referidas competências que as TIC permitem desenvolver, para além de poderem contribuir para o sucesso escolar e a integração social das/os jovens, são atualmente muito valorizadas pelo mundo laboral.

Exemplificando, é importante salientar que as diferenças no acesso à Internet e a serviços de comunicação como o correio eletrónico, as SMS ou as Mensagens Instantâneas podem indiciar desigualdades, dado que podem limitar o acesso à informação e à partilha da mesma. Para além da existência, ou não, de acesso, é necessário considerar a frequência do mesmo. As oportunidades de acesso à informação, nomeadamente para a realização de trabalhos escolares, são muito diferentes para quem apenas tem a possibilidade de aceder à Internet uma vez por semana na escola ou para quem pode aceder todos os dias na própria casa. Importa lembrar que os custos de acesso à Internet através dos telemóveis estão a diminuir a grande velocidade, e que, provavelmente, se tornarão acessíveis à maioria das pessoas dentro de pouco tempo.

⁴ Estão disponíveis no sítio da Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego várias publicações que explicitam este tipo de desigualdades com dados nacionais e atuais. CITE (COMISSÃO PARA A IGUALDADE NO TRABALHO E NO EMPREGO), [em linha] disponível em <http://www.cite.gov.pt/pt/acite/publicacoes.html> [consultado em junho de 2009].

Outras diferenças de utilização que podem indiciar potenciais desigualdades são as que incluem operações de carácter mais relacionado com a informática, como, por exemplo, o descarregamento de ficheiros (*download*) ou a instalação de programas informáticos (*software*). Se, como acontece frequentemente, estas atividades forem consideradas masculinas e, conseqüentemente, forem mais realizadas por rapazes do que por raparigas, as oportunidades de acesso a recursos serão maiores para os rapazes do que as raparigas, uma vez que tais atividades tornam possível a utilização de uma maior diversidade de informação multimédia. Saliente-se, ainda, que aquele tipo de atividades é bastante valorizado em contextos laborais, dado que frequentemente permite solucionar problemas de funcionamento das TIC em “tempo útil” e em diferentes situações, como, por exemplo, na produção de documentação ou nas apresentações públicas.

Numa outra perspetiva, algumas diferenças de utilização poderão não criar desigualdades. A maior utilização de um serviço de comunicação em detrimento de outro (por exemplo do *Messenger* em detrimento dos Grupos de Discussão ou das Comunidades Virtuais, ou vice-versa) pode não comprometer o desenvolvimento de competências consideradas educacionalmente relevantes.

Muitas vezes, só uma abordagem mais contextualizada permite compreender este tipo de

Os Usos de *Media* pelas Crianças e Jovens em Portugal: Alguns Excertos do Estudo *E-Generation*

“A utilização de novas ferramentas pedagógicas, como enciclopédias multimédia, *software* de processamento de texto, busca de informação útil em páginas na rede é uma realidade bastante presente entre os respondentes *online* e que permeia as suas tarefas escolares. Quase a totalidade dos inquiridos afirmam que usam um processador de texto para fazerem os seus trabalhos da escola e quase três quartos apresentam trabalhos através do *PowerPoint* ou de páginas *Web*, uma realidade que é diferente comparada com outros segmentos juvenis e com aquilo que acontecia há mais de 10 anos atrás. São um tipo de utilizadores que tiram mais partido de novos expedientes de aprendizagem como a resolução de problemas, questionários ou teste presentes *online*, que tendem a usar mais o computador para fazer exercícios com um CD- ou DVD-ROM ou para praticar e aprender uma língua estrangeira. Mas o computador também é uma forma de comunicação para falar sobre os estudos: cerca de 80% dos jovens internautas comunicam e pedem ajuda aos colegas em *chats* ou noutras formas de comunicação *online* e perto de um quarto contactam os professores.”

Gustavo Cardoso *et al.*, 2007: 393-394.

“Se perguntarmos a um jovem o que está a fazer na internet, a grande probabilidade é que esteja a visitar páginas *Web*, a comunicar num *chat* ou no *Messenger* ou a ler o seu correio eletrónico. Contudo, jogar *online* ou efetuar descarregamentos de música, *software* ou filmes são também práticas relevantes para uma fração superior a 40% dos jovens inquiridos *online*. Quanto aos conteúdos que procuram na rede, a música surge à cabeça, seguida dos jogos, das informações desportivas e relacionadas com *software* e informática. Os conteúdos noticiosos, educativos, culturais e referentes a *hobbies* são os menos populares. Jogar *online*, descarregar música, *software* ou filmes e participar em fóruns ou grupos de discussão são atividades mais populares entre os jovens do sexo masculino do que entre as internautas. São também os rapazes os que mais procuram informação na rede sobre desporto, jogos, *software* e informática, enquanto que as jovens internautas tendem a procurar conteúdos culturais, educativos e relacionados com música.”

Gustavo Cardoso *et al.*, 2007: 394.

questões com alguma profundidade. O relatório *E-generation* disponibiliza e analisa, com algum detalhe, dados sobre as utilizações das TIC pelas/os jovens em Portugal. Não obstante, a realização de inquéritos na turma, e na escola, pode permitir uma discussão mais concreta sobre estas questões.

Num documento publicado por uma organização não lucrativa britânica denominada *Futurelab*, que tem como objetivo utilizar as potencialidades das TIC para melhorar a qualidade das aprendizagens, Neil Selwyn (2007) constata que, no âmbito da educação formal para a cidadania, as TIC têm sido utilizadas essencialmente como meios que facilitam: 1) o acesso e a utilização da informação; 2) a participação em debates públicos; 3) a publicação de informação, nomeadamente em páginas *Web* e blogues. Refere, ainda, a importância da utilização de *software* educativo quando se pretende simular contextos e problemas sociais, promovendo a discussão sobre os mesmos.

Em contextos escolares, o papel das/os professoras/es pode ser fundamental para o desenvolvimento de uma utilização das TIC que seja verdadeiramente inclusiva. A avaliação e seleção dos recursos TIC e as estratégias pedagógicas de utilização dos mesmos podem ser muito relevantes para ultrapassar o fosso digital criado pelas questões de género (*digital gender gap*). No entanto, importa realçar que uma abordagem integrada da relação entre as questões de género e as TIC torna necessária a interrelação com uma série de outros fatores de discriminação, nomeadamente os económicos, os culturais, os raciais e os étnicos.

O projecto SACAUSEF⁵ criou um conjunto de recursos integrados para apoiar a avaliação e a certificação de *software* e sítios *Web* destinados à educação em Portugal.

Neste projeto o género é uma das dimensões a considerar na avaliação dos recursos educativos informatizados. Os diversos Cadernos SACAUSEF⁶ e o *Guião de Apoio à Avaliação de Produtos Multimédia* (incluído no Caderno III) são materiais que podem ser utilizados pelas/os docentes nas complexas tarefas de avaliação, seleção de produtos TIC, bem como de conceção de estratégias de utilização curricular das TIC que sejam inclusivas em relação ao género.

Para além das atividades de comunicação desenvolvidas nas já mencionadas redes sociais, importa referir, a título de exemplo, que também a criação e o desenvolvimento de blogues têm evidenciado potencialidades na promoção da utilização das TIC por todas as alunas e por todos os alunos. As características dos blogues permitem uma grande diversidade de utilizações, nomeadamente no que se refere à publicação de material mais informativo ou mais pessoal, à maior ou menor sofisticação técnica e à manutenção, ou não, do anonimato das/os autoras/es, tendo, por isso, vindo a ser largamente usados, nacional e internacionalmente, por rapazes e raparigas, homens e mulheres.

Uma outra estratégia fundamental de promoção da inclusão em relação ao género é a de abordar as questões de segurança na Internet sem criar, como acontece frequentemente neste e noutros domínios, mais proibições às raparigas do que aos rapazes⁷. Tal como em todas as questões de segurança, a melhor estratégia será a de promover a reflexão, por cada rapariga e por cada rapaz, sobre os respetivos comportamentos de risco e as suas consequências, e sobre as formas mais adequadas de os prevenir, continuando a usufruir das potencialidades educativas das TIC.

⁵ Consultar em: <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=92>

⁶ Disponíveis na mesma página.

⁷ Ver os estudos de Instituto de Estudos Jornalísticos, (2002); Gustavo Cardoso (coord.), Rita Espanha e Tiago Lapa (2007), [em linha] disponível em <http://cies.iscte.pt/destaques/documents/E-Generation.pdf>.

5.2.

Atividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares

Introdução

Neste capítulo apresentam-se vinte e uma propostas de atividades que, partindo dos vários temas expostos na primeira parte deste guião – corpo, saúde, liderança, tecnologias de informação e comunicação, vida pessoal e profissional –, sugerem vias concretas para a abordagem da problemática do género e das desigualdades com a população discente.

Cada atividade pode ser realizada no todo ou em parte, pode ser ajustada ao contexto específico em que vai ser aplicada e pode, também, constituir um ponto de partida para um projeto mais longo que desenvolva e aprofunde o tema em questão e/ou cruze propostas contidas em diferentes atividades. A dinâmica pode ser iniciada na área de Formação Cívica, eventualmente em articulação com a Área de Projeto, e envolver outras disciplinas do currículo.

Na explicitação do que se pretende com cada atividade – objetivos, considerações

prévias, efeitos possíveis –, as autoras e o autor enunciam ou sugerem competências de cidadania (mais desenvolvidas nos capítulos teóricos) que se cruzam com competências gerais do ensino básico e algumas específicas a nível disciplinar, sendo, por isso, desejável que integrem, expressamente, os Planos Curriculares de Turma.

Estas atividades foram pensadas, à partida, para o 3.º ciclo do ensino básico, em função da finalidade do guião. No entanto, de acordo com as e os docentes que apreciaram e aplicaram algumas das propostas e que mencionámos na introdução do guião, quase todas são exequíveis, com maior ou menor adequação, quer no 2.º ciclo do ensino básico, quer no ensino secundário, permitindo articulações verticais que a presente organização das escolas em agrupamentos favorece.



Tecnologias e espaços quotidianos

Objetivos

Partilhar experiências e contextos.

Identificar a diversidade de contextos em que as tecnologias são quotidianamente utilizadas.

(Re)Conhecer que as utilizações das tecnologias nas atividades e espaços quotidianos estão, muitas vezes, ligadas aos papéis de género.

Equacionar as consequências da influência das questões de género nas diferentes utilizações das tecnologias.

Considerações prévias

Os espaços quotidianos, como as escolas e as casas, são espaços em que o privado e o público se cruzam. As localizações e as utilizações das tecnologias naqueles espaços são influenciadas pelos papéis, mas também pelas identidades de género.

As ferramentas e máquinas do quotidiano são frequentemente identificadas como tecnologias quando pertencem à esfera masculina, enquanto as ferramentas associadas com as mulheres são mais facilmente classificadas como eletrodomésticos. Deste modo, o género

Sugestões

DURAÇÃO: 4 aulas de 45'

RECURSOS E MATERIAL:

1. Lápis, borracha, régua, folhas de papel lisas e quadriculadas.
Fichas de trabalho.
2. Quadro ou placard para expor os registos. Fita-cola ou outro material para fixar os registos.
3. Quadro e giz ou computador e projetor multimédia ou computador e quadro interativo.
Ficha de trabalho.
4. Ficha de trabalho. Um computador por grupo.
5. Um computador e um projetor multimédia ou um computador e um quadro interativo.

tem tido influência no que é reconhecido como tecnologia.

No entanto, as/os utilizadoras/es das tecnologias ultrapassam com frequência as imagens das tecnologias marcadas pelos estereótipos de género. Os microondas tiveram como população alvo inicial os homens jovens, porque seriam estes que não quereriam gastar muito tempo a cozinhar e que desejariam utilizar estes fornos para aquecer refeições pré-preparadas. Da mesma forma, os rádios e os telefones tiveram como população alvo os homens empresários.

Estratégias metodológicas

- » Trabalho individual
- » Trabalho em grupo
- » Discussão em grupo-turma

Desenvolvimento da atividade

1 A primeira tarefa da atividade consiste no registo, por cada aluna/o, das utilizações das diferentes tecnologias/máquinas existentes na sua própria casa.

O registo pode ser efetuado na forma de texto, de desenho, ou de tabela, em conformidade com as preferências de cada estudante. As informações acerca do que se pretende devem ser previamente preparadas numa ficha a entregar a cada aluno/a. Esta primeira tarefa da atividade é individual.

Em anexo apresentam-se uma Ficha de Atividade (Ficha P1) com sugestões possíveis para o registo individual e um exemplo de Tabela (Ficha P2) em início de preenchimento.

2 Na sequência da atividade inicial, convidam-se os/as alunos/as a colocar os seus registos no quadro para serem vistos e promover alguma interação entre discentes¹.

3 Em grande grupo, contabilizam-se e escrevem-se os registos que descrevem

utilizações semelhantes de cada tecnologia. Em anexo apresenta-se um exemplo de Tabela (Ficha P3) a construir em grande grupo

4 Organizam-se grupos de cerca de quatro elementos (alunos e alunas). Após negociação entre os grupos e o/a docente, cada grupo fica responsável por criar uma apresentação dos dados relativos a uma tecnologia/máquina específica.

Em anexo apresentam-se instruções possíveis (Ficha P4) .

5 Cada grupo realiza a sua apresentação para toda a turma. No final, o/a docente salienta as principais conclusões, problematizando-as. Será importante equacionar as razões e as consequências das diferenças constatadas.

Efeitos possíveis

A atividade pretende que os/as alunos/as reconheçam as diferenças de género no que se refere à utilização quotidiana das tecnologias.

As/os estudantes serão capazes de enunciar algumas dessas diferenças, situando-as no contexto da turma. Poderão, ainda, explicitar se já tinham noção destas diferenças e das suas consequências e quais as aprendizagens realizadas.

¹ Se a/o docente desejar evitar expor as informações individuais de cada aluno/a a toda a turma e/ou desejar diminuir o tempo letivo ocupado por esta atividade, pode considerar a seguinte possibilidade: as tarefas (2) e (3) podem ser realizadas fora do horário letivo. Neste caso, a/o docente pode explicar na aula como deverão ser realizados os registos, que posteriormente lhe serão entregues pelos/as alunos/as, sendo o registo coletivo realizado pela/o docente.

Continuação...

Esta atividade pode ser alargada e aprofundada de várias formas:

- » Incluindo o registo das utilizações das tecnologias por adultos/as da família e não apenas por jovens;
 - » Analisando as utilizações quotidianas das tecnologias em outros espaços, como sejam a escola e a cidade;
 - » Utilizando registos audiovisuais de diferentes utilizações das tecnologias em diferentes espaços.
- Para criar estes registos, podem utilizar-se as tecnologias disponíveis, como os telemóveis, ou as máquinas fotográficas;
- » Georreferenciando os registos criados, integrando-os em plantas, em mapas ou em globos virtuais, como o Google Earth.

+ informação

FAULKNER, Wendy; LIE, Merete (2007), «Gender in the Information Society: Strategies of Inclusion». *Gender, Technology and Development*, 11, 2, 157-177.

BOYER, Kate (ed.) (2006), *Gender, Space and Technology*. A special issue of ACME: An International E-Journal for Critical Geographies, 5, 1, [em linha] disponível em <http://www.acme-journal.org/Volume5-1.htm> [consultado em janeiro de 2009].

Para aprofundamento, consultar os capítulos 1.1. e 5.1.

Ecoss de aplicação

ESTA ATIVIDADE FOI APLICADA NO ÂMBITO DE UMA OFICINA DE FORMAÇÃO SOBRE GÉNERO E CIDADANIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO REALIZADA NA ESCOLA SECUNDÁRIA EB 2/3 PROF. REYNALDO DOS SANTOS (V. F. XIRA):

Aplicação a uma turma de Ensino Profissional na disciplina de Português; os resultados foram os seguintes: “os aparelhos tecnológicos básicos numa habitação são usados por ambos os sexos (no entanto, alguns rapazes diziam usar mas não sabiam o nome de alguns aparelhos tecnológicos de cozinha); parece haver poucos equipamentos de entretenimento, pois eles estão concentrados na sala que é usada por todos/as com ou sem a família; quanto a DVD e aparelhagem de música, só os rapazes se referiram ao seu uso, quer na sala, quer no quarto; todos/as os/as inquiridos/as afirmam ter portátil que usam quer na sala, quer no quarto, quando na sala está a família” (docente. Isabel Paulo).

Aplicação no 9.º ano nas disciplinas de Francês e de ITIC; da realização da atividade pode realçar-se que “os rapazes, na sua maioria, dizem que se interessam muito pela tecnologia, enquanto que as raparigas só se interessam um pouco (...); relativamente à Ciência, rapazes e raparigas dizem interessar-se de igual modo (um pouco), no entanto, há mais raparigas que gostariam de seguir uma carreira científica ou tecnológica (...); no que diz respeito às competências no uso do computador, tanto rapazes como raparigas dizem ter mais dificuldade na criação e programação de uma página da Internet, no entanto, as raparigas são em maior número a apresentar essas dificuldades; os rapazes parecem saber fazer mais coisas do que as raparigas (...) foi possível abordar as questões das diferenças de género no uso das tecnologias, de forma concreta, promovendo o autoconhecimento e abrindo novos caminhos” (docente: Rosinda Nicolau).

Tecnologias e espaços quotidianos

Ficha p1

Recorda, em silêncio, as ações diárias que realizas em casa, desde que acordas até que adormeces. Identifica as tecnologias/máquinas que utilizas nessas ações.
Regista, através de um texto, de um desenho, de um esquema ou de uma tabela, quais as tecnologias/máquinas que utilizas, nos vários locais da casa, referindo as tarefas que com elas realizas, com quem as realizas e qual a duração das mesmas.
Podes colocar o teu nome nos registos que efetuares ou não (a opção é tua). No entanto, é necessário escrever se os registos foram criados por uma rapariga ou por um rapaz.

Tecnologias e espaços quotidianos

Ficha p2

Sala	Quarto	Escritório	Cozinha	...
Vejo televisão cerca de uma hora por dia com toda a família	Falo ao telemóvel com os meus amigos e as minhas amigas	...	Aqueço o meu almoço no microondas	...

*Tecnologias e espaços quotidianos***Ficha p3**

	Sala	Quarto	Escritório	Cozinha	...
Consola de jogos de vídeo	X raparigas jogam jogos de vídeo com amigas na sala Y rapazes jogam jogos de vídeo com os amigos na sala				
Televisão	...				

*Tecnologias e espaços quotidianos***Ficha p4**

O teu grupo tem como tarefa apresentar a toda a turma uma síntese dos registos sobre as utilizações da tecnologia que vos foi atribuída. A apresentação à turma terá uma duração máxima de 10 minutos.

Para a construção dessa síntese, podem criar, ou utilizar, gráficos, esquemas, desenhos e pequenas frases...

Tenta tornar claro para a turma se encontraram diferenças entre as utilizações das tecnologias pelas raparigas e pelos rapazes.



Género e atividades com as TIC

Objetivos

Reconhecer que a interpretação da realidade é influenciada por expectativas e pré-suposições e não apenas pela informação que recebemos num determinado momento.

Refletir sobre as razões que justificam essas expectativas e pré-suposições e sobre as consequências das mesmas.

Considerações prévias

Os estereótipos de género estão presentes nas diferentes dimensões do quotidiano e, criando expectativas e pré-suposições, influenciam frequentemente a forma de observar o mundo, as pequenas escolhas do dia a dia e até os projetos de vida. A identificação destes estereótipos e a reflexão sobre os mesmos são tarefas educativas que se tornam tanto mais importantes quanto:

- » Tais estereótipos podem criar relevantes entraves à realização de projetos e ao usufruto da qualidade de vida das/os jovens;
- » Muitas vezes, os estereótipos de género são vividos e transmitidos sem que disso as suas vítimas tomem consciência.

Sugestões

DURAÇÃO: 4 aulas de 45'

RECURSOS E MATERIAL:

1. a 3. Papel e caneta. Fichas de trabalho.
 4. Quadro e giz ou um computador por grupo e um projetor multimédia ou um computador e um projetor multimédia ou cartolinas e marcadores.
- Ficha de apoio ao/à docente.

Estratégias metodológicas

- » Trabalho individual
- » Trabalho em grupo
- » Jogo de papéis
- » Discussão em grupo-turma

Desenvolvimento da atividade

- 1** A primeira tarefa da atividade consiste na leitura do texto da ficha de trabalho em

anexo (Ficha Q1). A leitura pode ser feita individualmente por cada aluno/a ou em grupo com a turma.

Após a leitura do texto, o/a docente coloca oralmente as seguintes questões:

- » *João é uma rapariga? Ou um rapaz?*
- » *Zé é uma rapariga? Ou um rapaz?*

São dadas instruções para que cada aluna/o, individualmente, escreva num papel as respostas às questões e as razões que justificam as mesmas, antes de iniciar a troca de ideias ou opiniões sobre o texto. Cada aluna/o deve guardar as suas respostas a estas questões, sem as partilhar. As respostas voltarão a ser utilizadas no final da atividade.

2 Nesta tarefa, será proposta a realização de um jogo de papéis, no qual se representará uma conversa sobre as opções de estudo de Zé, na qual participam as personagens: Zé, mãe, pai, João. Organizam-se quatro grupos na turma, sendo que um elemento de cada grupo irá representar uma personagem.

Cada grupo deve preparar os argumentos a apresentar pela respetiva personagem relativamente ao futuro de Zé. Os argumentos devem ser registados por escrito.

Na atribuição das personagens aos grupos não se deve mencionar o sexo de João e Zé, ficando claro que deve ser o grupo a definir as características da personagem que lhe for atribuída.

Após a realização do jogo de papéis, é feita uma reflexão sobre os argumentos utilizados, relacionando-os com o sexo atribuído a João e Zé.

3 Na sequência da atividade inicial, as/os alunas/os, organizadas/os nos mesmos grupos, devem tentar responder às questões colocadas na ficha de trabalho em anexo (Ficha Q2), justificando as respostas.

As questões são fornecidas por escrito, sendo entregue um exemplar por grupo.

4 Cada grupo deverá apresentar à turma as suas respostas às questões da ficha de trabalho Q2.

A apresentação de cada grupo pode ser feita oralmente ou de forma mais elaborada, como, por exemplo, com recurso a cartazes ou na forma de uma apresentação multimédia. Após as apresentações, a/o docente poderá sistematizar as respostas dos diferentes grupos e confrontá-las com alguns dados (disponíveis na ficha de apoio da/o docente em anexo – Ficha Q3) sobre as atividades realizadas por rapazes e raparigas com a Internet e sobre percentagens de alunos e de alunas em alguns cursos de engenharia informática, de *design* e multimédia e de *design* de moda. Será importante avaliar criticamente com as/os alunas/os se as diferenças de género são muito relevantes. E ainda se a existência de uma minoria de jovens de um dos sexos num dado curso significa que esse curso seja desadequado para as pessoas desse sexo. A/O docente deve voltar a equacionar as questões iniciais

- » *João é uma rapariga? Ou um rapaz?*
- » *Zé é uma rapariga? Ou um rapaz?*

Cada aluna/o, após consultar as suas respostas, deve partilhar com a turma se a sua opinião relativamente a estas questões se alterou e porquê.

5 Para concluir esta atividade, será importante que a/o docente identifique, em conjunto com a turma, exemplos de problemas que as expectativas e pré-suposições em relação ao género podem criar em raparigas e rapazes, nomeadamente no que se refere à criação de obstáculos à utilização de determinadas tecnologias no quotidiano até

às, por vezes enormes, resistências à escolha do curso e da profissão. A/O docente poderá também evidenciar que, em geral, as profissões consideradas masculinas estão ligadas à probabilidade de maiores remunerações e que as profissões consideradas femininas estão ligadas a menores remunerações (por exemplo, no desenvolvimento de *software*, as atividades de engenharia informática são, em geral, melhor remuneradas que as de *design*).

Efeitos possíveis

No final desta atividade, as/os alunas/os deverão ser capazes de reconhecer que o texto não fornece elementos que permitam saber quais os sexos de João e de Zé. As/os alunas/os deverão reconhecer que é necessário que cada pessoa reflita sobre as questões de género quando analisa os acontecimentos quotidianos.

Continuação...

Esta atividade pode ser alargada e aprofundada de várias formas:

Utilizar os motores de busca da Internet para:

- » Encontrar engenheiras informáticas de sucesso (exemplo de um endereço: <http://aspi.lei-forum.com/?q=node/8>)
- » Encontrar homens estilistas/designers de moda de sucesso.

+ informação

CARDOSO, Gustavo (coord.), ESPANHA, Rita, LAPA, Tiago (2007), *E-Generation: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal*, Lisboa, CIES/ISCTE – Centro de Investigação e Estudos, [em linha] disponível em <http://cies.iscte.pt/destaques/documents/E-Generation.pdf> [consultado em fevereiro de 2009].

Digital Youth Research: Kid's Digital Learning with Digital Media, [em linha] disponível em <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/> [consultado em abril de 2009].

GRAY, Gay, HYDE, Heather, *A Picture of Health: Strategies for Health Education*, LDA.

Para aprofundamento, consultar os capítulos 1.1., 1.2. e 5.1.

*Género e atividades com as TIC***Ficha q1**

LER O SEGUINTE TEXTO¹

João e Zé são jovens e colegas na mesma escola. Conhecem-se desde a infância e mantêm uma relação próxima desde que se lembram. Estão quase sempre em contacto, trocando mensagens através dos respetivos telemóveis e do *Messenger*.

Desde há muito que colaboram na elaboração dos trabalhos de casa, utilizando ferramentas como os motores de busca, o correio eletrónico e o *Messenger*.

Nos tempos livres, João pode passar horas a explorar os jogos de vídeo mais recentes na Internet, enquanto Zé ocupa grande parte do seu tempo livre a desenvolver o blogue do clube de estilismo da escola.

João quer estudar engenharia informática e criar uma empresa de jogos, tendo sempre sentido o apoio da família em relação a este projeto. Pelo contrário, a família de Zé opõe-se ao seu projeto de ser estilista de moda para pessoas e personagens virtuais. Zé acha que João tem muita sorte em ter o apoio da família e ainda não desistiu de mostrar à sua própria família a importância de seguir a sua vocação.

¹ A ideia de construir um texto em que os nomes das personagens não permitem identificar o sexo das mesmas, facilitando assim a identificação dos preconceitos do/a leitor/a, foi adaptada de Gray, Gay, Hyde, Heather, *A Picture of Health: Strategies for Health Education*, LDA.

Género e atividades com as TIC

Ficha q2

RESPONDA, EM GRUPO, ÀS SEGUINTEs QUESTÕES

1 – Na vossa opinião, quais das atividades referidas no texto são mais frequentemente realizadas pelas raparigas do que pelos rapazes na Internet? E quais são mais frequentemente realizadas pelos rapazes do que pelas raparigas?

Responder a estas questões preenchendo com cruces (X) a tabela seguinte. Se considerarem que são igualmente realizadas por raparigas e rapazes, podem colocar um sinal de igual (=) nas duas colunas.

Atividades na Internet	Mais frequentemente realizada pelas raparigas do que pelos rapazes	Mais frequentemente realizada pelos rapazes do que pelas raparigas
Comunicar no <i>Messenger</i>		
Pesquisar utilizando os motores de busca		
Colaborar na realização de tarefas para a escola, utilizando o correio eletrónico ou o <i>Messenger</i>		
Jogar jogos de vídeo na Internet		
Publicar informação num blogue		

2 – Na vossa opinião, quais poderão ser as razões para a família de João apoiar o seu projeto de estudar engenharia informática?

3 – E quais poderão ser as razões para a família de Zé se opor ao seu desejo de ser estilista?

4 – Estas são profissões consideradas como adequadas apenas a um dos sexos? Porquê?

5 – Na vossa opinião, são profissões com oportunidades de emprego semelhantes? Com remunerações semelhantes?

Género e atividades com as TIC

Ficha q3

Alguns dados sobre as atividades realizadas por rapazes e raparigas com a Internet e sobre percentagens de alunos e de alunas em alguns cursos de engenharia informática, de *design* multimédia e de *design* de moda.

Atividades realizadas na Internet	RAPAZES %	RAPARIGAS %
Jogar jogos <i>online</i>	40,2	29,6
Escrever num <i>blogue</i> ou <i>website</i>	7,4	11,0
Procurar informação relacionada com os estudos	80,2	93,8
Entrar em <i>chats</i> ou comunidades virtuais	25,8	18
Serviço de mensagens instantâneas (ex. <i>Messenger</i>)	30	33,2

Resultados de um inquérito presencial no que se refere à pergunta: Utiliza a Internet ou o *e-mail* para fazer alguma das seguintes atividades?

Fonte: <http://cies.iscte.pt/destaques/documents/E-Generation.pdf>

Cursos	RAPAZES %	RAPARIGAS %
Engenharia Informática e de Computadores Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior Técnico	87	13
Engenharia Informática Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa Tecnologias de Informação e Comunicação	89	11
Universidade de Lisboa – Faculdade de Ciências <i>Design</i> e Multimédia	64	36
Universidade de Coimbra – Faculdade de Ciências e Tecnologia	63	38
Artes Plásticas e Multimédia Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação de Viseu	50	50
<i>Design</i> de Moda Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Arquitetura	16	84

Dados de acesso ao ensino superior do ano 2008 – 1.ª fase

Fonte: <http://www.acessoensinosuperior.pt/indcurso.asp?letra=D&frame=1>

r

ATIVIDADE

Atividades de raparigas e rapazes com as TIC

– Inquérito na escola

Objectivos

Identificar diferenças e semelhanças na utilização das TIC por raparigas e rapazes.

Desenvolver competências no que se refere ao reconhecimento de diferenças de género através de análise de dados.

Refletir sobre as consequências das diferenças de género na utilização das TIC.

Considerações prévias

A análise de dados, nos quais estejam explícitos os números ou percentagens de pessoas do sexo feminino e do sexo masculino, é uma eficaz estratégia de promoção do reconhecimento da existência de desigualdades e/ou de discriminações por questões de género. Trata-se, aliás, de uma estratégia largamente utilizada, quer em contextos de educação formal, quer em contextos de divulgação e educação informal.

Na presente atividade, da mesma forma que em diversas outras atividades deste guião, para além da estratégia de análise de dados, utiliza-se uma estratégia de recolha de dados e de tratamento dos mesmos.

Sugestões

DURAÇÃO: 6 aulas de 45'

RECURSOS E MATERIAL:

1. Papel e caneta. Um computador por cada grupo, se possível. Fichas de trabalho.
2. Papel e caneta. Um computador por cada grupo, se possível.
3. Conjuntos de questões (ou inquéritos) corrigidos e fotocopiados.
Caneta e papel.
4. Computador ou papel e caneta.
5. Quadro de sala de aula e giz / caneta ou computador e projetor multimédia ou computador e quadro interativo ou cartolinas e marcadores.

Realce-se, finalmente, que a realização e a interpretação de inquéritos na escola promovem o desenvolvimento de importantes competências, no que se refere à recolha (construção das diferentes questões do inquérito), ao tratamento (contabilização das respostas e sua apresentação em números e percentagens), interpretação (síntese verbal dos resultados e discussão sobre hipóteses de explicação) e apresentação de dados (utilização de diferentes formas de apresentação de informação, como as tabelas e os gráficos).

Estratégias metodológicas

- » Trabalho em grupo
- » Pesquisa
- » Discussão em grupo-turma

Para conhecer um exemplo elucidativo de utilização desta estratégia, importa consultar, no sítio Web da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (<http://www.cig.gov.pt/>), a página denominada Mulheres e Igualdade. Nesta página, encontram-se vários documentos que apresentam e analisam dados nacionais relativos à (des)igualdade de género em diversas áreas fundamentais da nossa sociedade, como o Poder e Tomada de Decisão, o Trabalho e o Emprego, e a Saúde e Direitos Reprodutivos. A igualdade, ou desigualdade, de género em cada uma das áreas é evidenciada pela apresentação de dados especificados em relação à população feminina e à população masculina.

Desenvolvimento da atividade

1 Para a realização desta primeira tarefa, a/o docente organiza a turma em cinco grupos. É pedido a cada grupo que:

- a) analise um dos quadros em anexo (Fichas R1, R2, R3, R4 e R5);
- b) escreva um pequeno texto que resuma as principais semelhanças e diferenças de utilização das TIC por rapazes e raparigas apontadas por esse quadro.

Todos os grupos devem ler o seu texto à turma, sendo aberto um pequeno período para comentários após a leitura de cada texto.

2 Cada grupo deve desenvolver a seguinte tarefa: elaborar um conjunto de questões sobre a utilização do computador que serão respondidas pelo maior número possível de alunos/as da escola.

Os cinco conjuntos de questões a elaborar terão os mesmos tópicos dos quadros analisados na tarefa anterior e apresentados nas Fichas em anexo:

- » *Formas de utilização do computador e Internet para estudar;*
- » *Formas de utilização do computador e Internet fora dos tempos de estudo;*
- » *Serviços da Internet utilizados;*
- » *Frequência de utilização do computador e da Internet;*
- » *Formas de utilização do telemóvel.*

A/O docente lembrará às/aos alunas/os que os quadros apresentados nas Fichas R1 a R5 são quadros de apresentação de respostas. As/Os alunas/os terão de formular questões que possam recolher o mesmo tipo de resultados, podendo escolher só alguns dos apresentados e/ou acrescentar outros.

A/O docente deve assegurar-se de que as/os alunas/os incluem campos de caracterização dos/as inquiridos/as (idade, sexo, ano de escolaridade e curso).

No final desta tarefa, cada grupo entrega o seu conjunto de perguntas, em versão digital ou manuscrita.

3 Esta tarefa consiste na preparação da aplicação dos inquéritos às/aos jovens da escola.

A/O docente deve tornar claro para todas/os que cada grupo será responsável pela aplicação do conjunto de perguntas que desenvolveu. Existem, assim, cinco inquéritos diferentes, de acordo com o número de grupos formados. Cada um dos cinco inquéritos terá um espaço reservado à caracterização da/o

inquirida/o, onde deverá ser especificado o sexo, o ano de escolaridade e o curso. A/O docente poderá, então, explicar às/aos alunos/as quais as correções que efetuou nos inquéritos.

A aplicação dos inquéritos aos/às alunos/as da própria turma poderá realizar-se neste momento da atividade, servindo de ensaio à sua aplicação aos/às outros/as alunos/as da escola. O número de inquéritos a aplicar por cada grupo pode ser decidido pelas/os alunas/os e docente. A aplicação dos inquéritos a alunas/os de outras turmas deverá realizar-se fora dos períodos letivos, num intervalo de tempo combinado entre a turma e a/o docente. Por exemplo, pode ser dado o período de uma semana para a aplicação dos inquéritos.

4 Esta tarefa consiste no tratamento dos resultados dos inquéritos.

Cada grupo de alunas/os deve registar em tabelas os resultados dos inquéritos aplicados, tendo como variável a analisar o sexo dos/as entrevistados/as.

Podem ser elaborados gráficos para facilitar a visualização dos resultados.

Cada grupo deve elaborar um pequeno texto de análise dos resultados do inquérito por ele aplicado, focando as semelhanças e diferenças de utilização por raparigas e rapazes.

5 Cada grupo de alunas/os apresenta à turma os resultados encontrados e a sua análise dos mesmos.

No final deve ser feita uma reflexão em grande grupo sobre os vários resultados apresentados, numa tentativa de síntese do trabalho dos vários

grupos. A/O docente pode utilizar as Fichas R1 a R5 para fundamentar e orientar esta reflexão. A/O docente deverá fazer uma síntese das semelhanças e diferenças de utilização das TIC, por rapazes e raparigas, identificadas nesta atividade. Será importante perspetivar com as/os alunas/os quais as consequências que uma discriminação de género em relação à utilização das TIC poderá criar ao nível do sucesso escolar e também das futuras oportunidades laborais (ver “Considerações prévias”).

Efeitos possíveis

Esta atividade deverá contribuir para que as/os alunas/os reconheçam que a explicitação dos dados em relação ao sexo é uma condição necessária para a realização de uma análise das questões de género na utilização das TIC.

No final desta atividade, as/os alunas/os deverão ser capazes de enunciar quais as principais semelhanças e diferenças entre a utilização das TIC pelas raparigas e rapazes na sua escola e quais as principais consequências dessas diferenças e semelhanças.

Será também importante que as/os alunas/os reconheçam que os mesmos inquéritos aplicados noutras escolas poderão dar resultados diferentes.

Continuação...

Esta atividade poderá continuar, convidando outras escolas para realizarem os mesmos inquéritos ou outros semelhantes. Seria interessante analisar as semelhanças e diferenças entre escolas.

+ informação

CARDOSO, Gustavo (coord.), ESPANHA, Rita, LAPA, Tiago (2007), *E-Generation: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal*, Lisboa, CIES/ISCTE – Centro de Investigação e Estudos, [em linha] disponível em <http://cies.iscte.pt/destaques/documents/E-Generation.pdf> [consultado em fevereiro de 2009].

Para aprofundamento, consultar os capítulos 1.2. e 5.1.

Atividades de raparigas e rapazes com as Tecnologias da Informação e da Comunicação – Inquérito na escola

Fichas. Introdução

Este anexo apresenta resultados de três inquéritos diferentes.

As Tabelas 1, 2, 3 e 4 apresentam resultados do relatório *E-generation*¹. Trata-se do relatório de um estudo nacional sobre a utilização dos *media* pelos/as jovens.

Enquanto a Tabela 1 e a Tabela 2 apresentam resultados de um inquérito *online* (total de respostas consideradas válidas: 1353), a Tabela 3 e a Tabela 4 apresentam resultados de um inquérito presencial (total de respostas: 276).

A Tabela 5 apresenta os resultados de um inquérito sobre utilização do telemóvel aplicado a 24 estudantes (11 rapazes e 13 raparigas) do 3.º ciclo de uma escola de Setúbal².

As cinco tabelas apresentadas permitem uma análise das diferenças de utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação por rapazes e raparigas.

¹ CARDOSO, Gustavo (coord.), ESPANHA, Rita, LAPA, Tiago (2007), *E-Generation: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal*, Lisboa, CIES/ISCTE – Centro de Investigação e Estudos, [em linha] disponível em <http://cies.iscte.pt/destaques/documents/E-Generation.pdf> (consultado em fevereiro de 2009)

² FERREIRA, Eduarda (2009), *Jovens, Telemóveis e Escola*, Trabalho de projeto de Mestrado em Gestão de Sistemas de *E-learning*. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa (Inquérito a 24 estudantes de uma Escola de 3.º ciclo e Secundária).

Atividades de raparigas e rapazes
com as Tecnologias da Informação e da
Comunicação – Inquérito na escola

Ficha r1

Tabela 1 – Utilização das TIC para estudar

Fonte: <http://cies.iscte.pt/destaques/documents/E-Generation.pdf>

	Sexo da pessoa entrevistada			
	Masculino		Feminino	
	N.º	%	N.º	%
Procuo informação em enciclopédias multimédia	418	67,7	325	70,0
Procuo informação em páginas <i>Web</i> para estudar ou fazer trabalhos	539	87,4	421	90,7
Escrevo trabalhos num processador de texto, como o <i>Word</i>	575	93,2	443	95,5
Apresento trabalhos com o <i>PowerPoint</i> ou através de páginas <i>Web</i>	456	73,9	340	73,3
Utilizo o computador para estudar e fazer exercícios com um CD	187	30,3	187	40,3
Faço problemas, questionários, testes e simulações <i>online</i> , na Internet	262	42,5	234	50,4
Utilizo o computador para praticar e aprender uma língua estrangeira com um CD	140	22,7	131	28,2
Utilizo o computador para comunicar e pedir ajuda a colegas	497	80,6	374	80,6
Utilizo o computador para comunicar e pedir ajuda a professores/as	159	25,8	101	21,8

Atividades de raparigas e rapazes
com as Tecnologias da Informação e da
Comunicação – Inquérito na escola

Ficha r2

Tabela 2 – Qual dos seguintes serviços da Internet costuma utilizar?

Fonte: <http://cies.iscte.pt/destaques/documents/E-Generation.pdf>

	Sexo da pessoa entrevistada			
	Masculino		Feminino	
	N.º	%	N.º	%
Visitar páginas <i>Web</i>	545	88,3	403	86,9
Chat ou <i>Messenger</i>	536	86,9	409	88,1
Correio Eletrónico	512	83,0	411	88,6
Jogos <i>online</i>	330	53,5	180	38,8
Fóruns ou grupos de discussão	150	24,3	35	7,5
Compras <i>online</i>	69	11,2	22	4,7
<i>Download</i> de música, <i>software</i> , filmes	290	47,0	182	39,2
Nenhum	0	0,0	3	.6
Outros serviços	0	0,0	0	0,0

Atividades de raparigas e rapazes
com as Tecnologias da Informação e da
Comunicação – Inquérito na escola

Ficha r3

Tabela 3 – Utilização da Internet fora dos momentos de estudo

Fonte: <http://cies.iscte.pt/destaques/documents/E-Generation.pdf>

	Sexo da pessoa entrevistada			
	Masculino		Feminino	
	N.º	%	N.º	%
Procurar informação relacionada com os estudos	84	80,2	86	93,8
Procurar informação sobre atividades na minha localidade	17	16,4	22	23,9
Enviar ficheiros	28	26,6	22	23,7
Enviar fotografias	24	23,1	20	22,3
Publicar fotografias	12	11,1	6	7,0
Fazer <i>download</i> de música ou filmes	23	22,2	12	12,8
Fazer <i>download</i> de <i>software</i>	12	11,8	4	4,2
Investigar sobre um produto que quero comprar	12	11,9	4	4,7
Comparar preços de um produto	12	11,9	2	2,4
Escrever num blogue ou <i>website</i>	8	7,4	10	11,0
Ler opiniões de outras pessoas nas suas páginas na Internet	17	16,0	10	11,0
Jogar jogos <i>online</i>	42	40,2	27	29,6
Entrar em <i>chats</i> ou comunidades virtuais	27	25,8	16	18,0
Entrar numa página da Internet relacionada com um programa de televisão	15	14,2	9	10,1
Interagir com a televisão	5	5,0	1	1,1
Ouvir rádio através da Internet	26	24,5	14	15,7
Ver televisão ou filmes disponíveis na Internet	21	19,9	6	6,1

Atividades de raparigas e rapazes com as Tecnologias da Informação e da Comunicação – Inquérito na escola

Ficha r4

Tabela 4 – Independentemente do local onde utiliza e do motivo, com que frequência utiliza a Internet?

Fonte: <http://cies.iscte.pt/destaques/documents/E-Generation.pdf>

	Sexo da pessoa entrevistada			
	Masculino		Feminino	
	N.º	%	N.º	%
Todos os dias	35	33,3	26	28,9
3 a 4 vezes por semana	25	23,6	17	18,8
1 ou 2 vezes por semana	35	34,0	29	31,9
Pelo menos uma vez por mês	5	4,5	100	11,0
Menos do que uma vez por mês	2	1,9	9	9,8
Ns/nr	3	2,8		

Atividades de raparigas e rapazes com as Tecnologias da Informação e da Comunicação – Inquérito na escola

Ficha r5

Tabela 5 – Que funcionalidades costuma utilizar no telemóvel?

Fonte: Eduarda Ferreira (2009), *Jovens, Telemóveis e Escola*, Trabalho de projeto de Mestrado em Gestão de Sistemas de *E-learning*, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa

Funcionalidades	Frequentemente				Pouco frequentemente				Nunca utilizo			
	Rapazes		Raparigas		Rapazes		Raparigas		Rapazes		Raparigas	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Chamada de voz	5	45	9	69	4	36	4	31	2	18	0	0
SMS	11	100	12	92	0	0	1	8	0	0	0	0
MMS	3	27	3	23	5	45	5	38	3	27	5	38
Jogos	8	73	6	46	3	27	5	38	0	0	2	15
Rádio	1	9	1	8	4	36	8	62	6	55	4	31
Leitor Mp3	9	82	10	77	1	9	0	0	1	9	3	23
Gravador de vídeo	8	73	4	31	3	27	5	38	0	0	4	31
Gravador de som	7	64	3	23	4	36	6	46	0	0	4	31
Máquina fotográfica	10	91	10	77	1	9	2	15	0	0	1	8
Calendário	6	55	5	38	2	18	7	54	3	27	1	8
Calculadora	3	27	8	62	7	64	5	38	1	9	0	0
Relógio	10	91	13	100	1	9	0	0	0	0	0	0
Despertador	7	64	9	69	2	18	1	8	2	18	3	
Internet (págs. Web)	2	18	4	31	2	18	3	23	7	64	6	
E-mail	4	36	3	23	0	0	5	38	7	64	5	



S

ATIVIDADE

Género e segurança na Internet

Objetivos

Identificar riscos que podem ocorrer em diferentes utilizações da Internet por rapazes e raparigas.

Analisar diferentes abordagens aos riscos da utilização da Internet pelas/os jovens, identificando a existência de questões de género.

Equacionar estratégias não discriminatórias de redução de riscos na utilização das tecnologias, reconhecendo que a privação da utilização da Internet implica retirar importantes oportunidades de aprendizagem.

Considerações prévias

Pela utilização da Internet e das suas diferentes ferramentas, as/os jovens estão expostas/os a diversos riscos, sendo muito importante que possuam competências para os minimizar. Em anexo (Ficha S1) apresenta-se uma tabela com informação sobre alguns dos riscos que podem ocorrer em diversas atividades de utilização educativa da Internet.

Os diferentes comportamentos de rapazes e raparigas, por vezes condicionados por estereótipos sociais, podem tornar, mais ou menos provável, a exposição aos riscos acima mencionados. Os exemplos mais conhecidos de

Sugestões

DURAÇÃO: 5 aulas de 45'

RECURSOS E MATERIAL:

1. Lápis, borrachas e folhas de papel ou computador com projetor multimédia.
2. Quadro e canetas/giz de diferentes cores ou computador e projetor multimédia. Ficha de trabalho.
3. Quadro e giz ou computador e projetor multimédia.
4. Um computador para cada grupo ou um computador e um projetor multimédia. Ficha de trabalho.
5. Quadro e giz ou um computador e um projetor multimédia.
6. Um computador para cada grupo; um projetor multimédia. Ficha de trabalho.

comportamentos com maior risco para a integridade física são a publicação de fotografias das/os próprias/os e o fornecimento de moradas ou de outros dados que tornem as/os jovens facilmente localizáveis.

Em fevereiro de 2009, diversos meios de comunicação social relataram, com direito a horário nobre e a capa de revistas, histórias de crimes sexuais, ou de tentativas dos mesmos, que tiveram o seu início com um conhecimento através da Internet. Em Portugal, como nos

países anglo-saxónicos, nos meios de comunicação social e nas campanhas públicas de segurança na Internet, as raparigas são na maioria das vezes a face dos riscos e das vítimas. No caso português, segundo estudos da Unidade de Informação Nacional da Polícia Judiciária, o número de casos denunciados de abuso sexual de raparigas menores é superior ao número de casos de abuso sexual de rapazes menores, mas o número destes não pode ser considerado desprezável¹.

É imprescindível trabalhar com as/os jovens o reconhecimento dos riscos que a utilização da Internet pode acarretar, sendo também fundamental que elas/es estejam preparadas/os para lhes fazer face de uma forma eficaz, se não lhes for possível evitá-los. Não obstante, nenhuma destas estratégias deve comprometer as oportunidades de socialização e de aprendizagens, bem como de desenvolvimento sócio-cognitivo das/os jovens, enquanto utilizadoras/es da Internet, que atualmente é a mais importante Tecnologia da Informação e da Comunicação.

Em muitos momentos da história das Tecnologias da Informação e Comunicação, nomeadamente durante o século XX nas sociedades ocidentais, as raparigas e as mulheres viram as suas oportunidades e liberdade comprometidas, em nome da sua “fragilidade” e do evitar da destruição da sua “inocência”. Com frequência, a forma de proteger as raparigas dos riscos a que potencialmente estão expostas tem passado pelas proibições. Em concreto, no caso das tecnologias as raparigas têm sofrido de desigualdade no acesso à sua utilização.

A análise crítica das campanhas de segurança na Internet, bem como das regras colocadas na escola e em casa, pode contribuir de forma importante para assegurar que a prevenção de riscos seja efetiva para todas as raparigas e todos os rapazes

e para que tal prevenção não comprometa oportunidades. Por outro lado, a criação de regras pelas/os jovens pode contribuir para a diminuição da desigualdade criada pelas questões de género.

¹ Grupo de Prevenção do Abuso e do Comércio Sexual de Crianças Institucionalizadas (2008), *Relatório Exploratório: Excertos para Divulgação pela Comunicação Social*, (em linha) disponível em www.pgr.pt/portugues/grupo_soltas/gpaci%202.doc (consultado em fevereiro de 2009).

Estratégias metodológicas

- » Trabalho em grupo
- » Discussão em grupo-turma.

Desenvolvimento da atividade

1 Esta primeira tarefa da atividade visa identificar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as e alargar e aprofundar os mesmos para que as tarefas seguintes possam ser significativas e ricas em conteúdo. Nesta primeira tarefa, as/os alunas/os deverão listar os riscos que podem ocorrer para raparigas e rapazes durante a utilização da Internet. Para tal, o/a docente solicita às/aos alunas/os que formem grupos de cerca de quatro elementos cada, podendo definir se pretende que se formem grupos de raparigas e grupos de rapazes, ou grupos mistos ou, em alternativa, que a formação dos grupos seja espontânea.

Cada grupo deverá, então, elencar os potenciais riscos de utilização da Internet, registando se existem diferentes riscos para as raparigas e os rapazes. Os registos das ideias dos grupos podem ser efetuados na forma de listas, ou de tabela.

No caso de ser possível a utilização de um computador e de um projetor multimédia, a/o docente poderá convidar as/os alunas/os a explorar os seguintes endereços na Internet, para apoiar a identificação de riscos:

<http://www.internetsegura.pt/pt-PT/Perigos/ContentDetail.aspx> – Página sobre perigos e prevenção do consórcio Internet Segura

<http://www.seguranet.pt/jogo/> – Página de jogos do projeto SeguraNet. Aconselham-se os jogos de “Verdadeiro ou Falso” dos capítulos “Vírus”, “Redes Sociais: o hi5”, “Sites falsos e o phishing” e “Direitos de Autor”.

2

A segunda tarefa consiste na integração dos trabalhos desenvolvidos pelos diferentes grupos numa tabela desenhada no quadro, ou no computador. Cada grupo escolhe um/a aluno/a para, utilizando uma cor diferente, registar as ideias produzidas por esse grupo. Em anexo (Ficha S2) apresenta-se uma sugestão de tabela a construir em grande grupo.

3

Em grande grupo, a/o docente dinamiza uma discussão reflexiva sobre os registos na tabela. Será importante ir colocando questões que contribuam para a produtividade da discussão. Por exemplo:

» *“Que jovens correm mais riscos na utilização da Internet? Os rapazes? As raparigas?”, “As raparigas e os rapazes têm comportamentos diferentes na Internet?” “Quais são os comportamentos com maior risco?”*

A/O docente vai fornecendo informações úteis à discussão e registando as conclusões a que a turma vai chegando. A tabela apresentada em anexo (Ficha S1) pode constituir um material de apoio da/o docente nesta tarefa. Será importante equacionar que os riscos estão ligados a comportamentos e não ao sexo feminino ou masculino. E que são, muitas vezes,

os estereótipos de género que conduzem os rapazes a “não ter medo” e as raparigas a “ser mais vulneráveis”.

Como catalisador para uma discussão sobre a utilização da Internet para atividades de comunicação (serviços de mensagens instantâneas em redes sociais ou no *Messenger*, por exemplo), pode ser utilizada a frase

» *Quanto às raparigas, o mais provável é que gostem de conversar online, o que as torna mais suscetíveis a solicitações de cariz sexual online»* (<http://www.microsoft.com/portugal/athome/security/children/kidtips13-17.msp>)

Para a dinamização de tal discussão, podem contribuir as seguintes questões:

» *Qualquer rapariga gosta mais de conversar online do que qualquer rapaz? Trata-se de uma característica que todas as raparigas têm? E se alguma não tiver? Há algo de errado com ela? E se um rapaz gostar muito de conversar online? Há algo de errado com ele?*

» *Se um rapaz conversar mais online que uma rapariga, expõe-se a mais ou menos riscos que ela? Será possível conversar online em segurança? Só para os rapazes? Ou para as raparigas e os rapazes?*

4

Os grupos observam e analisam alguns vídeos de educação para a segurança na Internet, que podem ser encontrados nos seguintes endereços Web:

Klicksafe project, Where is Klaus?, [em linha] disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=Q36zaNjYOEI> [consultado em junho de 2009].

Vídeo em alemão com legendas em inglês. Protagonista: mãe de um rapaz e de uma rapariga. Este vídeo mostra potenciais perigos relacionados com a utilização da Internet por rapazes e raparigas com evidente enviesamento de género.

National Center for Missing and Exploited Children, Everyone knows your name, Think before you post Campaign, [em linha] disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=hOwpGF1SOQM> [consultado em junho de 2009].

Vídeo em inglês. Protagonistas: raparigas adolescentes (14/15 anos). Este vídeo aborda o carácter público da informação publicada na Internet.

CEOP Centre Film, Clare thought she knew, [em linha] disponível em http://www.thinkuknow.co.uk/11_16/bbc/ [consultado em junho de 2009].

Vídeo em inglês. Protagonista: rapariga no início da adolescência (11/12 anos). Este vídeo aborda a diferença entre o real e o imaginário nas comunicações na Internet e riscos associados.

Embora não se encontrem com tradução para português, estes vídeos têm uma mensagem simples, facilmente resumível em poucas frases.

Se estes vídeos já não estiverem disponíveis nestes endereços, sugere-se que se procurem vídeos sobre o mesmo tema, o que pode ser conseguido através de uma pesquisa com as palavras “safety internet” no motor de busca Google.

Cada grupo deverá, então, responder às seguintes questões:

» *Quais as mensagens transmitidas por estes vídeos? Quem parece ser mais frágil? Quem parece ter mais comportamentos de risco: os rapazes ou as raparigas?*

» *As raparigas têm de ter mais cuidados do que os rapazes? Quais? Porquê?*

Cada grupo deve interpretar a tabela em anexo (Ficha S3) e responder às seguintes questões:

» *Segundo as respostas destes/as jovens, quais são as atividades em que existe uma maior diferença entre as proibições às raparigas e aos rapazes? Qual será a razão para estas diferenças?*

» *A percentagem de rapazes a quem os pais “não proibem de fazer nada” é superior à percentagem*

de raparigas a quem nada é proibido? Qual será a razão desta diferença?

5 Cada grupo realiza a apresentação das suas respostas para toda a turma.

No final, o/a docente salienta as principais conclusões, problematizando-as. Será relevante a abordagem das seguintes questões:

» *Quais os benefícios que as utilizações da Internet podem oferecer às/aos jovens? Quais as consequências para as raparigas, se lhes for vedado o uso da Internet?*

Estas questões podem ter diferentes respostas. A utilização da Internet pode oferecer oportunidades de aprendizagem, como, por exemplo: aceder a informação, nas formas de texto, imagem e som; descarregar e publicar ficheiros de texto, imagem e som; utilizar meios de navegação em diferentes ambientes geográficos. Para além destes benefícios, a utilização da Internet pelas/os jovens tem um papel muito importante no desenvolvimento de relações de comunicação e colaboração entre pares.

6 Cada grupo é convidado a desenhar um plano para uma campanha de escola sobre segurança nas utilizações da Internet. Em anexo (Ficha S4) apresenta-se um exemplo de instruções a entregar a cada grupo.

Produto final

Elaboração de um plano para uma campanha de escola sobre segurança nas utilizações da Internet.

Para apoiar a realização desta tarefa, a/o docente poderá aconselhar a consulta de recursos, como os que a seguir se referem:

Microsoft, Sugestões relacionadas com segurança *online* para crianças com idades entre os 13 e os 17 anos, [em linha] disponível em <http://www.microsoft.com/portugal/athome/security/children/kidtips13-17.msp> (consultado em abril de 2009).

Projeto MiúdosSegurosNa.Net, [em linha] disponível em <http://www.miudossegurosna.net/> (consultado em abril de 2009).

InSafe (Rede Europeia para a Segurança na Internet) (2005), Social Networking, [em linha] disponível em http://www.saferinternet.org/www/en/pub/insafe/safety_issues/faqs/social_networking.htm (consultado em fevereiro de 2009).

Efeitos possíveis

Esta atividade pretende que as/os alunas/os estejam conscientes dos potenciais riscos das utilizações da Internet e das regras de segurança que os podem evitar.

É desejável que as/os jovens sejam capazes de ter um olhar crítico sobre as questões de género ao nível das regras e das campanhas de segurança na Internet, de forma a serem capazes de identificar estereótipos e abordagens discriminatórias. Pretende-se que os jovens desenvolvam competências de criação ou participação ativa no desenvolvimento de regras e campanhas inclusivas.

Continuação...

Esta atividade pode ser alargada e aprofundada, desenvolvendo os recursos concebidos e/ou implementando a campanha desenhada.

+ informação

CASELL, Justine, CRAMER, Meg (2007), «Hi Tech or High Risk? Moral Panics about Girls Online», in T. MacPherson (org.) *Digital Youth, Innovation, and the Unexpected, The MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning*, Cambridge, MA, MIT Press, 53-75, [em linha] disponível em <http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/dmal.9780262633598.053> (consultado em fevereiro de 2009).

Estudo que apresenta dados sobre a utilização da Internet por crianças e jovens em Portugal: CARDOSO, Gustavo (coord.), ESPANHA, Rita, LAPA, Tiago (2007), *E-Generation: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal*, Lisboa, CIES/ISCTE – Centro de Investigação e Estudos, [em linha] disponível em <http://cies.iscte.pt/destaques/documents/E-Generation.pdf> (consultado em fevereiro de 2009).

Para aprofundamento, consultar os capítulos 3.1. e 5.1.

Género e segurança na Internet

Fichas 1

Atividades com a Internet	Potenciais riscos
<p>Pesquisar informação relacionada com os estudos ou com atividades de tempos livres;</p>	<p>Receber vírus, vermes e cavalos de Tróia, que podem danificar gravemente os computadores. Ser confrontada/o com informação que não foi desejada e que pode ser ofensiva, como, por exemplo, apresentações de carácter violento e pornográfico.</p>
<p>Descarregar programas de edição de texto, imagem e som; Descarregar jogos; Descarregar música ou filmes;</p>	<p>Receber vírus, vermes e cavalos de Tróia que podem danificar gravemente os computadores. Incorrer, inadvertidamente, em crimes, como por exemplo o crime de descarregar cópias ilegais (“pirata”) de produtos comerciais. Utilizar formas de pagamento não seguras, criando situações de exposição a falsificação de cartões e a avultados roubos.</p>
<p>Publicar fotografias (no <i>Flickr</i>, no <i>Panoramio</i>...); Escrever num blogue, num <i>website</i>; Criar páginas em redes sociais como o hi5, o <i>MySpace</i> ou o <i>FaceBook</i>; Utilizar o <i>Messenger</i> ou o correio eletrónico para trocar mensagens e ficheiros;</p>	<p>Receber vírus, vermes e cavalos de Tróia que podem danificar gravemente os computadores. Ser confrontada/o com informação que não foi desejada e que pode ser ofensiva, como, por exemplo, apresentações de carácter violento e pornográfico. Fornecer informações pessoais que podem ser utilizadas de forma criminosa, como os roubos de identidade, a publicação não autorizada e/ou distorcida de fotos e a chantagem com fins de extorsão ou de abuso sexual.</p>
<p>Jogar jogos <i>online</i></p>	<p>Receber vírus, vermes e cavalos de Tróia que podem danificar gravemente os computadores. Ser confrontada/o com informação que pode ser ofensiva e/ou que não foi desejada, como, por exemplo, apresentações de carácter violento e pornográfico. Fornecer informações pessoais que podem ser utilizadas de forma criminosa, como a chantagem, os roubos de identidade, a publicação não autorizada e/ou distorcida de fotos. Ficar com comportamentos de dependência em relação a um ou mais jogos.</p>

Género e segurança na Internet

Ficha s2

	RAPARIGAS	RAPAZES
Riscos nas utilizações da Internet		

Género e segurança na Internet

Ficha s3

Quando navegas na Internet, segundo os teus pais, que coisas não podes fazer?

	Masculino		Feminino	
	N.º	%	N.º	%
Fazer compras	247	40,0	201	43,3
Participar em <i>chats</i>	52	8,4	54	11,6
Dar informações pessoais	221	35,8	199	42,9
Preencher questionários	36	5,8	18	3,9
Fazer <i>download</i> de ficheiros (música, jogos, etc.)	94	15,2	80	17,2
Enviar SMS's	26	4,2	13	2,8
Enviar mensagens de correio eletrónico	14	2,3	8	1,7
Jogar <i>online</i>	54	8,8	26	5,6
Não me proibem de fazer nada	277	44,9	189	40,7

Resultados de um inquérito *online*

Fonte: <http://cies.iscte.pt/destaques/documents/E-Generation.pdf>

*Género e segurança na Internet***Ficha s4**

Imaginem que a União Europeia vos convidou para criar uma campanha para a promoção da segurança nas utilizações da Internet. A tarefa que o grupo terá de desenvolver consiste em imaginar como será possível que todas/os as/os colegas fiquem mais conscientes e preparadas/os para, continuando a usufruir das oportunidades que esses espaços oferecem, prevenir e evitar os riscos que neles também possam ocorrer. A campanha a desenvolver terá de tratar raparigas e rapazes de forma não discriminatória, ou seja, não comprometendo as oportunidades das pessoas dos dois sexos.

O grupo terá de decidir que tipo de recursos criar (por exemplo, cartazes, folhetos, jornais, blogues, reuniões ou outros acontecimentos sociais...) e quais os conteúdos que estarão presentes nesses recursos (por exemplo, recomendações, notícias, entrevistas...).

t

ATIVIDADE

Ultrapassar os estereótipos de género das personagens dos jogos de computador

Objetivos

Identificar as características femininas e masculinas dos estereótipos de género.

(Re)Conhecer que muitas das pessoas de que gostamos não possuem as características determinadas pelos estereótipos de género.

(Re)Conhecer que as imagens da publicidade e dos jogos de vídeo são quase sempre estereotipadas em relação ao género.

Criar personagens para um jogo de computador que ultrapassem os estereótipos de género.

Considerações prévias

É do conhecimento geral que, tradicionalmente, a maioria dos jogos para computador com sucesso comercial não só têm os rapazes, e homens jovens, como único público-alvo, como estão repletos de personagens estereotipadas relativamente ao género. As personagens masculinas estão associadas ao poder, à violência, à coragem, enquanto as personagens femininas são representadas como fracas, submissas e conformadas. Observa-se, ainda, que as figuras femininas são desenhadas exagerando as formas físicas que supostamente as tornam desejáveis ao olhar masculino. Nos últimos dez anos, foram aparecendo jogos para computador dirigidos ao público feminino.

Sugestões

DURAÇÃO: 4 aulas de 45'. A duração foi estabelecida para o desenvolvimento da ideia geral do jogo e não dos seus detalhes.

RECURSOS E MATERIAL:

1. Quadro e giz. Outro material utilizável: Computador com projetor multimédia.

Exemplos de outros recursos utilizáveis são:

a) o “Sexpresan”, um produto multimédia para a educação afetivo-sexual desenvolvido e disponibilizado pelo projeto Harimaguada. Neste produto, a atividade interativa denominada “Ser homem, ser mulher”, pode ser especialmente útil (disponível em <http://www.harimaguada.org>).

b) O guia didático “Multimedia para el análisis de los videojuegos”, que inclui uma atividade denominada “Frente a frente” (atividade 16) que também pode apoiar a tarefa em causa (disponível em <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Documento/guiadidactica.pdf>).

2. Quadro e giz. Outro material utilizável: Computador com projetor multimédia; Quadro ou placard para expor os resultados dos trabalhos dos grupos.

3. Quadro ou placard para expor os resultados dos trabalhos dos grupos.
Computador e projetor multimédia
Outro material utilizável: Computador e Quadro Interativo; um computador por grupo.

4. Quadro ou placard para expor os resultados dos trabalhos dos grupos ou um computador para cada grupo e um projetor multimédia.

No entanto, a maioria destes jogos representa universos femininos que, de alguma forma, são também estereotipados.

Ao longo do tempo, as raparigas puderam jogar com os jogos desenhados para os rapazes, como puderam utilizar muitas outros utensílios desenhados para o “mundo masculino”. A tolerância social a estas utilizações não é simétrica para os rapazes, ou seja, os rapazes não devem jogar com os jogos das raparigas.

A criação de jogos que possam ser considerados “para os rapazes e para as raparigas”, sem estigmatizações nem estereótipos de género, é um objetivo que ainda não foi atingido de forma generalizada. Tem sido evidenciado por vários estudos que a nova *Web 2.0*, ou *Web social*, tem contribuído para a criação de espaços utilizados com equidade por rapazes e raparigas. Exemplos destes espaços são o *Myspace* e o *hi5*.

Estratégias metodológicas

- » Chuva de ideias (*brainstorming*)
- » Trabalho em grupo
- » Discussão em grupo-turma

Desenvolvimento da atividade¹

1 A primeira tarefa da atividade consiste na identificação, através da técnica de chuva de ideias, das características estereotipadas de mulheres e homens. Para tal, o/a docente solicita às/aos alunas/os que sugiram quais as características tradicionalmente atribuídas

às mulheres e aos homens, registando as ideias no quadro.

No caso de ser possível utilizar um computador e um projetor multimédia, a/o docente pode utilizar alguns recursos informáticos para apoiar a chuva de ideias.

No final desta tarefa, o/a docente deverá encontrar um consenso relativamente a este assunto e sistematizar as ideias principais do mesmo.

2 Nesta segunda tarefa, as/os alunas/os organizam-se em grupos de quatro elementos. Todos os grupos deverão ter a lista das características utilizadas na tarefa anterior. Esta lista não deve estar dividida em características “femininas” e “masculinas”, podendo ser ordenadas por ordem alfabética, por exemplo. Para tal, e no caso de ser possível utilizar um computador e um projetor multimédia, a/o docente pode ordenar a lista alfabeticamente e projetá-la. Poderá, em alternativa, utilizar um quadro e giz para, em colaboração com toda a turma, realizar a mesma tarefa.

Cada grupo escolhe uma pessoa que todos os os elementos do grupo conheçam e de que todos gostem. Deve, então, caracterizar essa pessoa, utilizando as características da lista que considerar adequadas e sem ter em consideração se essas características são tradicionalmente femininas ou masculinas. Cada grupo apresenta à turma as características das pessoas que escolheram (não precisam de identificar as pessoas). A turma, em conjunto, poderá, então, analisar se as pessoas escolhidas correspondem, ou não, aos estereótipos de género, ou se, pelo contrário, integram características tradicionalmente consideradas femininas e características tradicionalmente consideradas masculinas. A/O docente fará uma síntese conclusiva desta tarefa.

¹ No caso dos/as alunos/as já terem trabalhado os conceitos de estereótipos de género, esta atividade poderá não incluir as tarefas 1 e 2, e iniciar-se na tarefa 3.

3 Nesta tarefa, é solicitado a cada grupo de quatro alunos/as que selecione dois anúncios, de preferência a automóveis ou a brinquedos, e dois jogos de computador que todos os elementos do grupo conheçam. Para garantir que todos os grupos podem desenvolver a tarefa, o/a docente poderá utilizar um computador e projetor multimédia para apresentar exemplos de anúncios e de jogos de computador (que podem ser previamente pedidos aos/às alunos/as).

Cada grupo deve, em seguida, caracterizar a personagem principal de cada anúncio e de cada jogo de vídeo, a partir das seguintes expressões. A personagem é: cuidadora; empreendedora; líder; forte; terna; sedutora; capaz de chorar; sensual; criativa; corajosa; aventureira; emotiva; segura; insegura; preocupada com a justiça.

Em conjunto, a turma analisa os resultados dos diferentes grupos. Será importante discutir os diferentes tipos de homens e mulheres, rapazes e raparigas, apresentados pelos anúncios e pelos jogos de computador e analisar as suas consequências para os comportamentos, atitudes e valores dos jovens.

4 É pedido a cada grupo que imagine que o Ministério da Educação está a promover um concurso de criação de jogos de computador que não apresentem estereótipos de género. Cada grupo deverá começar a desenvolver uma proposta de jogo para este concurso. Em primeiro lugar, deverá definir o cenário do jogo, a atividade principal do/a jogador/a e uma ou duas personagens principais.

Os trabalhos dos diversos grupos são apresentados à turma e comentados.

Produto final

Conceção de uma proposta de jogo de computador que não veicule estereótipos de género.

Efeitos possíveis

Esta atividade pretende sensibilizar para o problema da transmissão de estereótipos de género através dos jogos de computador e de outros produtos “mediáticos”.

Para a avaliação das aprendizagens realizadas ao longo desta atividade, é importante promover, observar e sistematizar as constatações, argumentos e comentários das/os alunas/os, no que se refere: 1) aos impactes dos estereótipos de género na qualidade de vida das/os jovens; 2) às vantagens, para o desenvolvimento de qualquer pessoa, quando os estereótipos de género são ultrapassados.

Outros critérios possíveis de avaliação da presente atividade: colaboração dentro dos grupos de trabalho na realização de produções; criação de produtos com representações múltiplas (desenhos, textos, esquemas...).

Se os grupos puderem utilizar um computador para a realização das suas tarefas, torna-se relevante o seguinte critério de avaliação: mobilização das potencialidades das TIC para a realização de produções de grupo, nomeadamente com representações múltiplas.

Continuação...

Esta atividade pode ser continuada de várias formas:

» Aprofundando a dimensão cultural dos estereótipos de género, equacionando as diferenças existentes em diferentes culturas;

- » Alargando os contextos de análise da presença de estereótipos de género a diferentes sítios *Web* (por exemplo, sítios com produtos didáticos, com publicidade aos jogos de computador...);
- » Continuando o desafio de criação de um jogo de computador, nomeadamente nas tarefas de especificação dos acontecimentos e de potenciais diálogos. Ou ainda na criação de um anúncio para o jogo imaginado.

+ informação

Exemplo de jogo de computador cujas personagens não se encontram marcadas pelos estereótipos de género: *Ways of Knowing Trail* (2005), [em linha] disponível em http://www.brookfieldzoo.org/pagegen/wok/index_f4.html [consultado em janeiro de 2009].

Guia com atividades didáticas para análise de jogos para computador: *Multimedia para el análisis de los videojuegos*, (2004), [em linha] disponível em <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Documento/guiadidactica.pdf> [consultado em janeiro de 2009].

Exemplo de produto multimédia para a educação afetivo-sexual que examina os estereótipos de género: *Sexpresan* (2008), [em linha] disponível em <http://www.harimaguada.org> [consultado em janeiro de 2009].

Para aprofundamento, consultar os capítulos 1.1. e 5.1.

Ecos de aplicação

ESTA ATIVIDADE FOI APLICADA NO ÂMBITO DE UMA OFICINA DE FORMAÇÃO SOBRE GÉNERO E CIDADANIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO REALIZADA NA ESCOLA SECUNDÁRIA EB 2/3 PROF. REYNALDO DOS SANTOS (V. F. XIRA):

Aplicação a uma turma dos Cursos de Educação e Formação no âmbito da atividade de Direção de Turma: “a maioria dos grupos escolheu o Jogo (...) como exemplo de um jogo dirigido ao sexo masculino por ser violento e o Jogo (...) que é divertido, aventureiro, etc., para ambos os sexos; (...) criaram em grupo jogos de computador em que o cenário e respetivas personagens fictícias não apresentavam estereótipos de género; a turma concluiu que ao pensarem em jogos deste tipo, só podem ser jogos em que as personagens sejam mistas ou então animais” (docente: Daniela Santos).

Aplicação a uma turma de 11.º ano em Português: “foram escolhidos 3 jogos e apenas um grupo, só de raparigas, escolheu um com uma imagem de mulher guerreira; todas as outras e todos os rapazes escolheram dois jogos de guerra; todas as opiniões apontam para a ideia de força, de violência, de liderança, de vitória; também se referem a estes conceitos quando se trata do jogo com a imagem da mulher, pois pensam que transmite e desperta no possível jogador/a os mesmos sentimentos ou desejos; (...) os estereótipos de sexo estão presentes na conceção dos jogos, na imagem que vendem e no entendimento dos inquiridos, deles e delas” (docente: Isabel Paulo).

5. INTERVENÇÃO EDUCATIVA: GÉNERO E TIC. SUGESTÕES PRÁTICAS

5.1. Género e Tecnologias da Informação e da Comunicação

5.2. Atividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares

Introdução

p) *Tecnologias e espaços quotidianos*

q) *Género e atividades com as TIC*

r) *Atividades de raparigas e rapazes com as TIC – Inquérito na escola*

s) *Género e segurança na Internet*

t) *Ultrapassar os estereótipos de género das personagens dos jogos de computador*



GUIÃO DE EDUCAÇÃO
GÉNERO E CIDADANIA

3º ciclo

GÉNERO E ESCOLHAS VOCACIONAIS SUGESTÕES PRÁTICAS

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina
Vieira, Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva,
Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares, Vasco Prazeres



Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
Presidência do Conselho de Ministros

GUIÃO DE EDUCAÇÃO GÉNERO E CIDADANIA

3º ciclo

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira,
Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva,
Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares, Vasco Prazeres

Lisboa, 2015



Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
Presidência do Conselho de Ministros

Podem ser reproduzidos pequenos excertos desta publicação, sem necessidade de autorização, desde que se indique a respetiva fonte.

O conteúdo apresentado não exprime necessariamente a opinião da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Ficha Técnica

Título:

Guião de educação *género e cidadania*: 3º ciclo do ensino básico

Autoria:

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira, Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva, Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares e Vasco Prazeres.

Consultoria científica:

Ângela Rodrigues e Teresa Joaquim

Design gráfico e paginação:

Marta Gonçalves

Preparação da edição:

Divisão de Documentação e Informação e Núcleo para a Promoção da Cidadania e Igualdade de Género, CIG

Edição:

2.ª ed., novembro 2015

1.ª edição 2010

COMISSÃO PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE DE GÉNERO

www.cig.gov.pt

Av. da República, 32 – 1.º – 1050-193 LISBOA – PORTUGAL

Tel.: (+351) 217 983 000 | Fax: (+351) 217 983 099

E-mail: cig@cig.gov.pt

Delegação do Norte:

Rua Ferreira Borges, 69 – 3.º F – 4050-253 PORTO – PORTUGAL

Tel.: (+351) 222 074 370 | Fax: (+351) 222 074 398

E-mail: cignorte@cig.gov.pt

Revisão linguística, aplicação do acordo ortográfico e elaboração da edição eletrónica:

Editorial do Ministério da Educação e Ciência

ISBN: 978-972-597-403-2 (impresso) | 978-972-597-404-9 (pdf)

Validado pela DGIDC/ME

Também disponível em: <http://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/cidadania-e-igualdade-de-genero/>

6.1.

Assimetrias de Género nas Escolhas Vocacionais

Embora, devido à atual instabilidade do mercado de trabalho, escolher uma profissão já não seja necessariamente uma decisão para toda a vida, é ainda assim uma das primeiras grandes responsabilidades que são exigidas aos jovens e às jovens de hoje. Tendo em conta que esta opção tem implicações não só na dimensão profissional, mas estrutura em grande medida outras dimensões de vida (familiar, lazer, participação na vida pública e atividades domésticas), importa que seja feita com o mínimo de constrangimentos pessoais e sociais. Como tal, as jovens e os jovens devem ter plena consciência dos seus interesses e aptidões, dos aspetos que valorizam numa profissão, daqueles que valorizam fora do contexto profissional (ter tempo para os/as amigos/as, para fazer exercício físico, por exemplo) e do tipo de constrangimentos e barreiras que devem ultrapassar para que a sua escolha seja o mais livre possível, atualizando ao máximo os seus reais interesses, aptidões e valores.

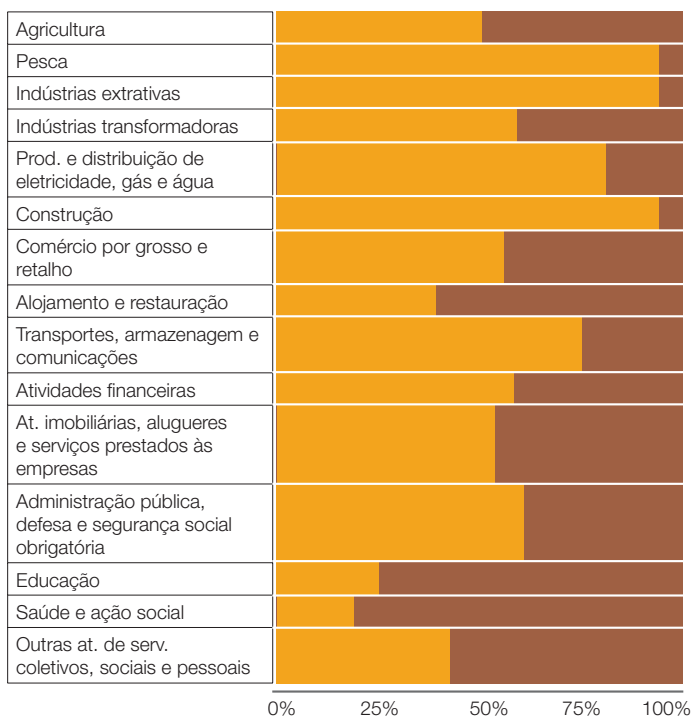
O género destaca-se como uma das barreiras que mais limita a liberdade de escolha dos e das jovens, em termos escolares e profissionais, influenciando a forma como concretizam as suas decisões ao longo do ciclo de vida (não podemos esquecer que no ensino básico a escolha vocacional que é imposta aos jovens é a primeira de uma sequência relativamente extensa).

É devido a esta influência que as raparigas e mulheres continuam a evitar domínios de atividade associados às Ciências designadas exatas (principalmente a Física e a Matemática), à Informática e às Engenharias e a orientar-se predominantemente para as áreas associadas às Letras ou onde a dimensão do “cuidar” de outros seja determinante, como é o caso da Psicologia, Ciências da Enfermagem, Medicina ou Serviço Social. Esta mesma influência de género, que impede os rapazes e homens de prosseguirem a sua atividade escolar e profissional nos domínios que são mais frequentados pelo sexo feminino, encontrando-se maioritariamente naqueles em que elas são minoritárias.

Portugal não tem escapado a esta norma, como fica patente nos dados da Comissão para a

Área Científica	% Sexo feminino
Educação	86,3%
Saúde e Proteção Social	79,8%
Artes e Humanidades	66,5%
Ciências Sociais, Comércio e Direito	64,9%
Engenharia	33,4%

População Empregada, por Sectores de Atividade, 2006



Fonte: INE, Inquérito ao Emprego, 2006

Homens Mulheres

As mulheres predominam amplamente nos sectores da saúde e ação social (81,9%) educação (75,7%) e alojamento e restauração (61,4%). Em contrapartida, entre as atividades mais masculinizadas, estão a construção (95,4%), as indústrias extrativas (92,5%), a pesca (92,3%), a eletricidade, gás e água (80,5%) e os transportes, armazenagem e comunicações (74,7%).

Cidadania e Igualdade de Género relativos ao número de diplomadas no ano de 2004.

Contudo, dados de investigação indicam que o número de raparigas e rapazes que se interessam pelas Ciências, Engenharias e Tecnologias (CET) é idêntico até aos doze/treze anos de idade, fase a partir da qual se começa a registar uma diminuição no número de raparigas que escolhem aqueles domínios, em todos os níveis de ensino subsequentes. Na literatura da especialidade, esta realidade tem sido significativamente chamada de “efeito do oleoduto que pinga” (*the leaky pipeline effect*), ilustrando-se assim a ideia de que, à medida que se avança na escolaridade e posteriormente na carreira profissional, o número de elementos do sexo feminino fica cada vez mais reduzido. Sabemos que as mulheres tendem a sair daqueles domínios em três situações principais: no momento em que (não) escolhem uma carreira, na transição de um programa de graduação para um de pós-graduação, e quando têm que decidir se devem ou não continuar na chefia ou coordenação dos ambientes académicos ou industriais, em especial, quando tais ambientes são percebidos como hostis para essas mulheres.

Situação um pouco inversa acontece com o sexo masculino quando se orienta vocacionalmente para profissões consideradas tradicionalmente femininas. É frequente que, neste caso, os homens fácil e rapidamente subam na carreira e ocupem lugares de chefia, seja no mundo empresarial, seja no académico.

Esta razão, bem como o facto de as profissões evitadas pelas mulheres serem de maior prestígio social e com níveis de remuneração mais altos, explicam que as maiores preocupações teóricas, de investigação e intervenção na área vocacional, se tenham centrado preferencialmente no sexo feminino. Recentemente, contudo, uma investigação realizada por Ruth Simpson (2004) dedicou-se a analisar o impacto na identidade de género em homens em profissões tradicionalmente femininas. Este tipo de trabalho afigura-se igualmente importante, se tivermos em conta que muitos rapazes e futuros homens evitam domínios para os quais se sentem efetivamente motivados e para os quais possuem competência, apenas pelo facto de serem “coisas de mulheres”.

O género acaba por lançar a sua rede de influências a muitos níveis, afetando as aspirações, expectativas e

escolhas vocacionais das adolescentes e mulheres a nível pessoal e contextual, nomeadamente ao nível de:

a) interesses e auto-eficácia em relação às CET;

b) dificuldade das adolescentes e mulheres em gerirem questões associadas com a feminilidade e a masculinidade nas profissões consideradas tipicamente masculinas;

c) antecipação de dificuldades no balanceamento de papéis familiares e de trabalho, especialmente nas profissões ligadas às CET;

d) percepções de discriminação associadas ao mercado de trabalho onde os homens se encontram em maioria.

Interesses vocacionais e autoeficácia para as CET

A divergência de interesses entre raparigas e rapazes a partir de uma certa idade,

a que anteriormente nos referimos, pode ser explicada predominantemente através da socialização. Cada indivíduo vai ser condicionado precocemente (através dos pais, dos colegas, dos meios de comunicação) em função do que é considerado socialmente adequado para o seu sexo (as tarefas, papéis, posturas e comportamentos), a diversos níveis e também ao nível vocacional.

Linda Gottfredson (2002, 2005) foi uma autora que se interessou particularmente em entender o desenvolvimento vocacional das crianças e jovens e verificou que, entre os 6 e os 8 anos de idade, as crianças começam a reconhecer que o mundo adulto está organizado em termos profissionais e que faz parte desse estatuto ter uma ocupação. Igualmente, começam a ter consciência de que há profissões mais adequadas para cada sexo. Assim, esta “estrutura” relativamente ao género no mundo profissional dificilmente será modificável quando se chega à adolescência, momento em que são exigidas as primeiras grandes decisões face à carreira (que tipo de área escolher, até onde continuar a estudar, que profissão, etc.). Ainda segundo esta autora, só na adolescência os interesses, capacidades e valores são usados para circunscrever o

leque de escolhas, mas antes disso já o género exerceu a sua influência selectiva determinando a motivação para certas tarefas e atividades em detrimento de outras. Esta teoria aponta, assim, para que idealmente as intervenções no âmbito vocacional ocorram precocemente, de forma a evitar a instauração destes estereótipos de género.

As expectativas de autoeficácia desempenham igualmente um papel importante nesta interação entre o mundo profissional e o género, afetando o comportamento vocacional dos adolescentes de ambos os sexos. Contudo, de uma forma geral, afetam mais as mulheres, limitando as suas aspirações e realizações e, conseqüentemente, circunscrevendo o âmbito dos seus processos de exploração de carreira e o seu desenvolvimento vocacional. O processo típico de socialização das raparigas impede-as, frequentemente, de construir expectativas de autoeficácia elevadas para domínios habitualmente associados ao masculino. Encontram-se neste caso as CET.

Segundo Nancy Betz e Gail Hackett (1981, 1985), as raparigas evitam estes domínios devido a uma associação de fatores, nomeadamente: dificuldades de realização pessoal com sucesso a matemática, pouca exposição a modelos de mulheres em domínios não tradicionais, maiores níveis de ansiedade nas tarefas associadas ao masculino, especialmente na matemática, e menor encorajamento de que são alvo, por comparação com os rapazes, para prosseguirem as suas carreiras. Assim, de uma forma geral, as raparigas e mulheres possuem expectativas de autoeficácia face à carreira mais baixas e menos generalizadas do que os homens, o que permitiria explicar o seu leque mais

restrito de opções profissionais e a subutilização das suas capacidades.

Num estudo empírico sobre a relação entre as expectativas de autoeficácia e as escolhas profissionais, Sue Stickel e Rhonda Bonett (1991) verificaram que as mulheres acreditam possuir maior capacidade para exercer profissões tradicionalmente femininas e mais dificuldades em desempenhar profissões não tradicionais. Esta estereotipia de género no domínio vocacional tem reflexos e influências no modo como as alunas e os alunos se percecionam a si próprias/os e ao mundo, nomeadamente influenciando a forma como as alunas tendem a estar menos seguras de atingir os seus objetivos vocacionais, bem como menos satisfeitas com a informação obtida na exploração vocacional. As alunas são ainda menos sistemáticas e intencionais e apresentam níveis mais elevados de ansiedade com a exploração vocacional e com a tomada de decisão. Adicionalmente, as raparigas empenham-se mais em aumentar o conhecimento acerca de si próprias e atribuem bastante valor a esta fonte de conhecimento, que é também aquela que acaba por gerar mais indecisão nas alunas.

Em termos de conclusão poder-se-ia afirmar que a socialização de género tem levado a que os rapazes e as raparigas desenvolvam competências e interesses diferenciados por atividades que são culturalmente definidos como mais apropriados do ponto de vista do género, conduzindo a opções vocacionais distintas e que geram percursos vocacionais que se traduzem por assimetrias de género no mercado de trabalho, com clara desvantagem para o sexo feminino, pois as mulheres evitam, frequentemente, domínios de elevado prestígio social e remuneração e dificilmente ascendem

aos lugares de topo das carreiras, em favor do sexo masculino.

Perceções acerca da feminilidade

Uma das razões que pode tornar difícil a uma rapariga optar pelas CET ou pelo desporto prende-se com questões associadas a uma certa imagem do que é ser feminina. As alunas parecem sentir, durante o seu percurso escolar, quer por parte de colegas, quer por parte de professores/as, que gostar de certas disciplinas não é adequado para elas. Algumas autoras observaram que as raparigas bem-sucedidas, por exemplo, na matemática são marginalizadas pelas colegas e ridicularizadas pelos rapazes, dando origem a sentimentos de culpa e ambiguidades face à sua feminilidade.

Outra forma de equacionar a questão consiste em considerar que o currículo de matemática não é adequado às características das raparigas e que muitas alunas não conseguem ver nesta disciplina qualquer utilidade para a sua vida atual ou futura. É neste sentido que muitas delas olham para esta disciplina como demasiado distante e fria. Apenas uma minoria confere à matemática uma dimensão formativa, reconhecendo que “favorece uma disposição mental para superar obstáculos, tentar resolver problemas, e ensina a batalhar”, sendo, para algumas, “um ensinamento rico de potencialidades para a formação da personalidade” (Tarizzo & Marchi, 1999: 17). Em contrapartida, face ao mesmo assunto, os rapazes veem esta disciplina como “treino da mente, ensino da racionalidade, do raciocínio, da lógica” (idem: 17).

Em termos de mundo de trabalho, também os ambientes ligados à indústria ou à investigação, maioritariamente ocupados pelo sexo masculino, parecem dificultar a afirmação da feminilidade.

Julia Evetts estabelece uma ligação entre certos traços de masculinidade e a mobilidade ascendente nas empresas, tais como assertividade, competitividade e individualismo. As pessoas mais orientadas para a cooperação e o trabalho de equipa tendem a não subir de forma tão evidente.

O mesmo autor observa, por outro lado, que as mulheres com sucesso nestes domínios laborais tendem a adotar uma estratégia que consiste em manter um aspeto feminino na aparência, quer na forma de se apresentar, quer na aceitação das expectativas tradicionais relativamente à maternidade e às responsabilidades familiares. Por outro lado, exibem comportamentos associados ao mundo dos negócios, tais como ser competente, competitiva e ter objetivos bem definidos face à carreira. Esta parece ser a forma que muitas mulheres adultas encontram para afirmar o seu lugar nas organizações. Assim, de uma forma geral, o estilo das mulheres cientistas de sucesso revela um delicado equilíbrio entre atributos masculinos (agressiva) e femininos (acomodada). Adicionalmente, devido às expectativas e exigências da gestão, estas mulheres tendem a evitar a maternidade para minimizar as exigências da vida familiar. Esta decisão não ajuda certamente a construir uma imagem favorável para muitas adolescentes quando se colocam a possibilidade de enveredar por estes domínios profissionais, acentuando os receios face a uma certa imagem tradicional da feminilidade.

Antecipação do conflito família-trabalho

É sabido que, nas últimas décadas, as mulheres entraram em massa no mercado de

trabalho, sobretudo em áreas anteriormente mais masculinizadas. Daí que a gestão dos papéis familiares, domésticos, maternais e conjugais a par do papel profissional se coloque recentemente com maior acuidade. Efetivamente, em alguns estratos sociais, a mulher assegurava todos aqueles papéis relacionados com a esfera privada e o homem ficava circunscrito ao domínio profissional e público. Esta situação deu origem a uma certa forma de encarar os papéis associados a homens e mulheres que, apesar das mudanças ocorridas, ainda não se alterou.

Assim, ainda atualmente, a masculinidade está associada à carreira, enquanto a feminilidade se encontra em íntima ligação com a família, o casamento e a maternidade. Desta forma, enquanto o trabalho e a família são encarados como papéis de vida complementares pelos homens, estes mesmos papéis criam conflitos às mulheres. Apesar de estudos recentes indicarem que os homens, quando têm filhos, partilham em maior ou menor grau algumas tarefas domésticas e familiares e manifestam também dificuldades na gestão dos diversos papéis de vida, parece ser certo que em quase todos os países ocidentais continua a ser a mulher a principal responsável pelo domínio do “lar”. Em Portugal, e no que diz respeito ao tempo real gasto com cada um destes papéis, as mulheres dependem três horas a mais do que os homens em tarefas familiares e domésticas.

Diversas autoras, nomeadamente Rachel Cinamon (2005), Luísa Saavedra e Maria do Céu Taveira (2007), defendem que a antecipação do conflito família-trabalho constitui-se precocemente como barreira à tomada de decisão das jovens adolescentes. Tendo em conta que a saliência dos vários papéis de vida (família, trabalho, doméstico, lazer, cidadania) desempenha um lugar importante na planificação da carreira de adolescentes e jovens adultos/as, a antecipação dos efeitos negativos do conflito família-trabalho pode interferir com as aspirações dos/as jovens, levando-os/as a secundarizar um desses papéis, ao contrário do que eventualmente poderiam desejar.

Estudos realizados com adolescentes e jovens adultos/as de classes médias indicam que no momento de tomarem decisões vocacionais, sobretudo as raparigas, levam em consideração o papel da família e do trabalho de modo a adaptar-se a papéis de género mais ou menos tradicionais. A investigação leva a crer que estes/as adolescentes e jovens adultos/as têm consciência de que escolher uma profissão que dê acesso a salários elevados, elevado prestígio e progressão na carreira

Taxa de emprego das mulheres de 20-49 anos com filhos/as menores de 12 anos

Países	Sem filhas/os	Com 1 ou 2 filhas/os	Com 3 ou + filhas/os
Alemanha	80	62	38
Bélgica	75	70	49
Dinamarca	77	81	67
Espanha	62	42	41
Portugal	77	77	60
Reino Unido	83	65	38

Eurostat, *Statistiques en bref*, in CIG 2007

Como se pode concluir pela tabela, apesar, de na maior parte dos países, a taxa de emprego das mulheres diminuir quando o número de filhos é igual ou superior a três, nos restantes casos (mesmo com dois filhos), a percentagem de mulheres que trabalham fora de casa é bastante elevada. Portugal é um dos países onde essa taxa é das mais altas.

geralmente implica que se lhe dedique mais tempo e energia. Por outro lado, os/as jovens que planeiam dedicar mais tempo e energia à família podem, mais ou menos conscientemente, procurar trabalhos que lhes permitam conciliar o trabalho e a família mais facilmente.

Tendo em conta uma investigação realizada em Portugal por Luísa Saavedra e Maria do Céu Taveira (2007) com adolescentes do sexo feminino, ficou patente que a conciliação entre família-trabalho ou a perspetiva de conflito nestes papéis de vida é tida em conta no processo de tomada de decisão, embora com diferentes graus de consciência e de constrangimento. Por outro lado, é certo que as pessoas podem conseguir diminuir a sua participação na esfera familiar tendo um companheiro ou companheira que esteja disposto/a a dedicar-se preferencialmente às tarefas familiares, contratando serviços domésticos por terceiros, contando com a ajuda de ascendentes, não tendo filhos/as ou adiando o seu nascimento para momentos de maior estabilidade na carreira. Todas estas estratégias foram referidas ao longo do estudo supracitado, indicando assim que urge incluir estas

dimensões como fator de peso no processo de tomada de decisão de ambos os sexos, mas sobretudo das raparigas, já que estas continuam a encarar o papel familiar como lhes estando preferencialmente atribuído, mesmo quando efetuam escolhas menos convencionais do ponto de vista do género ou evitando as ditas escolhas por não encontrarem formas de se confrontar com este conflito.

Condições estruturais do trabalho

As condições estruturais do trabalho, nomeadamente, a perceção de discriminação, a falta de apoio no trabalho e um acentuado clima de competição, têm sido indicadas, também, como determinantes importantes das diferenças de género nos padrões de carreira, ou seja, que homens e mulheres se orientem vocacionalmente para diferentes tipos de cursos.

Evetts encontrou diferenças estruturais consideráveis nas carreiras de homens e mulheres nas organizações. No início das suas carreiras não havia grandes diferenças nas possibilidades de promoções, pois estas baseiam-se essencialmente no mérito. Contudo,

posteriormente, as mulheres ficam em desvantagens, pois as promoções subsequentes são “por convite” ou baseadas em critérios subjetivos.

Alguns estudos indicam ainda que as discriminações nos locais de trabalho passam pela própria linguagem usada. Uma investigação realizada na universidade por Thorgerdur Thorvaldsdóttir indica que, no processo de seleção dos/as candidatos/as, as características femininas são usadas para tornar femininos homens ou mulheres consideradas indesejáveis e questionar a sua credibilidade como cientistas. As qualificações ou atributos positivos eram geralmente expressos numa linguagem masculina. Outros trabalhos realizados noutras universidades reportam o uso de linguagem embaraçosa e uma cultura masculina nos departamentos em que o número de mulheres é mais reduzido.

É ainda referido um sentimento de exclusão que conduz a pouca colaboração, a falta de contactos e reconhecimento, bem como um sentimento geral de isolamento. A exclusão das mulheres de lugares de direção impede-as de aumentar os seus

contactos, de mostrar a sua capacidade e de tornar estes lugares mais sensíveis ao género. Assim, e devido aos estereótipos de género existentes, de uma forma geral, as mulheres sentem nestes locais de trabalho que têm que trabalhar o dobro para demonstrar a sua capacidade. Assinalam ainda que existem conflitos entre a forma como os homens as veem e como elas se veem a si próprias.

Muitas mulheres acham ainda difícil construir a sua reputação em meios industriais, porque, em geral, as iniciativas realizadas pelos homens são tidas como mais sérias do que as iniciativas das mulheres.

Seriam necessários estudos que permitissem compreender até que ponto as adolescentes, em momentos críticos do seu processo de escolha de uma profissão, consideram ou têm consciência dos aspetos de discriminação do mercado de trabalho. Mas, acima de tudo, estas atitudes e preconceitos precisam de ser ultrapassados, pois as mulheres em lugares de chefia ou em profissões menos tradicionais, do ponto de vista do género, adotam estratégias individuais que não conseguem impedir a perpetuação de certos domínios como sendo domínios masculinos. São, por isso, importantes mudanças sistémicas a nível organizacional e estrutural, de iniciativa governamental, para que o potencial de todas e todos possa ser posto ao serviço da nação.

Conclusão

Os professores e as professoras, bem como as psicólogas e os psicólogos, têm um papel essencial no combate às desigualdades sociais, em geral, e de género, em particular. O sucesso de qualquer tipo de mudança em direção a uma maior justiça social depende da

capacidade de professores/as, psicólogas/os e gestores/as escolares assumirem uma atitude ativa, responsável e reflexiva nesta matéria.

As atividades aqui apresentadas contribuirão certamente para que, tanto o corpo discente, como o docente, tomem consciência da forma camuflada e oculta através da qual as questões de género influenciam a vida de todos/as, restringindo a liberdade de ação e a nossa capacidade de tomar livremente decisões de foro vocacional e não só. Muitas são, de facto, as formas que assumem as barreiras de género, condicionando aspetos que, mais ou menos diretamente, se relacionam com os processos de tomada de decisão vocacional. Importa que fique claro que determinadas práticas educativas (escolares, familiares, dos meios de comunicação) não são “necessárias” ou “inevitáveis”, mas consequência da influência de determinados contextos históricos e culturais.

Os/as profissionais de orientação vocacional detêm uma posição privilegiada como agentes de mudança e promotores da igualdade de género, fundamentalmente a dois níveis. Ao nível da intervenção direta junto dos/as jovens do 3.º ciclo (mas também no Ensino Secundário), construindo programas de orientação vocacional que incluam atividades sensíveis ao género e, simultaneamente, estando atentos/as às barreiras de género que, dissimuladamente, interferem no processo de tomada de decisão.

A um nível mais indireto, poderão colaborar na organização de debates, reuniões e seminários e facultar informação que sensibilize a reflexão sobre o modo como os estereótipos de género são veiculados através do currículo oculto. Podem ainda promover estratégias de exploração vocacional e de contacto

com o mundo do trabalho (até mesmo através da infusão curricular) que permitam desconstruir preconceitos associados ao género e às profissões. Assumindo um papel essencialmente preventivo e de consultadoria, os/as profissionais de orientação podem constituir-se como uma pedra central (já que não têm programas curriculares a cumprir) no envolvimento de pais, professores e gestão escolar nestas questões.

Para finalizar, dir-se-ia que é fundamental que todos os agentes educativos (pais, professores, professoras, diretores e diretoras escolares e profissionais de orientação vocacional) compreendam que o género se constrói através das influências familiares, da comunicação social e da sociedade em geral e, como tal, os comportamentos e as atitudes de mulheres e homens estão associados a contextos culturais específicos, que podem ser modificados em ordem a uma maior igualdade entre todos e todas.

6.2.

*Atividades com psicólogos/as e professoras/es***Referencial**

Seguindo, em grande medida o estipulado por Frank Parsons em 1909, durante muitos anos o alvo da intervenção vocacional centrou-se preferencialmente nos indivíduos ou nos grupos de indivíduos, tentando relacionar variáveis pessoais (como interesses, valores e aptidões) com variáveis do meio (exigências profissionais e características das profissões). Estas abordagens relegavam, contudo, para segundo plano a importância de dimensões contextuais, tais como fatores sociais, familiares, de género, económicos, políticos, etc.

Tentando ultrapassar algumas limitações destas abordagens à consulta psicológica vocacional começaram, recentemente, a surgir propostas de intervenções a nível mais amplo, exigindo aos conselheiros e às conselheiras vocacionais competências para reconhecer a diversidade cultural (considerando aqui a diversidade de ser homem ou mulher, ter uma orientação sexual não normativa ou pertencer a uma minoria étnica ou racial) e se comprometerem com a mudança social. O comprometimento com a ação social ou mudança social tem, simultaneamente, uma função remediativa (ou seja, atuar na situação que causa o problema) e preventiva, isto é, trabalhar com o indivíduo ou grupo para que este não volte para situações ou posições que comprometam o poder recentemente adquirido.

Mas para que tal aconteça, antes de mais, o/a conselheira/o precisa de dominar certas competências que lhe permitam, nomeadamente, ter consciência de si próprio/a, ou seja compreender como a dinâmica da sua personalidade interfere com o processo de consulta; ter consciência interpessoal, o que significa compreender o ponto de vista do cliente sobre o mundo que o rodeia e o contexto psicossocial que deu origem a esse ponto de vista e ter consciência sistémica, isto é, perceber as influências do meio que interferem com o cliente de forma a poder intervir nas barreiras sistémicas que influenciam o seu desenvolvimento. Este último nível de consciência é o suporte essencial da ação social. Esta passa por compreender que o meio, tanto ou mais do que os fatores intrapessoais, é o principal fator que determina o comportamento individual. Uma outra ideia intimamente relacionada com a anterior é de que a/o conselheira/o tem a responsabilidade social e moral de interferir com as condições sociais, económicas e políticas que afetam negativamente o comportamento do ou da cliente, trabalhando em ordem a dismantelar as condições que promovem a discriminação, seja ela de género, étnica, racial ou de orientação sexual. Nesta ordem de ideias, um conselheiro ou uma conselheira que pretenda ser um/a agente de mudança social deve ter dois objetivos fundamentais: ajudar o ou a cliente a ter consciência da influência do

contexto social e ajudá-lo/a a ganhar poder pessoal apoiando-a/o na implementação de estratégias que reduzam e eliminem todas as formas de discriminação.

Assim, em vez de trabalhar com as pessoas para se adaptarem a condições sociais de escolha vocacional ou desemprego que são opressivas e lhe retiram o poder, importa que a psicóloga ou psicólogo se foque nas condições sociais que contribuem para essa falta de poder em ordem a destruí-las. Concretizando com as questões de género, importa que, em vez de se ajudarem os jovens, sejam eles rapazes ou raparigas, a se adaptarem a escolhas vocacionais congruentes com o seu sexo, mesmo quando percebemos que os seus interesses, valores e aptidões apontam para outros domínios profissionais, é importante ajudá-los e ajudá-las a ultrapassar essas barreiras fornecendo-lhes instrumentos que permitam concretizar aquilo que realmente lhes pode trazer maior realização profissional e pessoal, ainda que tenham receio de o enfrentar, porque o outro caminho lhes parece mais fácil a curto prazo. Na verdade, é frequente que as jovens evitam certos domínios profissionais menos tipicamente femininos – como é o caso das engenharias e a investigação –, mesmo tendo competências e interesses para eles, porque sentem receio de não conseguir conciliar devidamente os papéis familiares (sobretudo o maternal) e profissionais ou de pôr em causa uma certa imagem de feminilidade. Da mesma forma, os rapazes evitam certos cursos, socialmente considerados tipicamente femininos (como é o caso de psicologia ou enfermagem), por os considerarem pouco concordantes com a sua identidade masculina e correrem o risco de serem socialmente categorizados como homossexuais. Neste sentido, afigura-se importante abordar alguns aspetos que ultrapassam o nível individual e exigem intervenções mais sistémicas, seja no microsistema, no mesossistema ou macrosistema.

No que diz respeito às raparigas e mulheres, por exemplo, os conselheiros e as conselheiras vocacionais devem dirigir-se explicitamente ao modo como cada jovem vive individualmente as imposições do macrosistema no que diz respeito ao cuidar dos outros. É sabido que o macrosistema tem imposto às mulheres, desde que são crianças, a valorização e a responsabilização do cuidar dos filhos, da casa, do marido e dos próprios pais e de que a sua carreira deve ficar submetida a esta primeira obrigatoriedade. Nesta ordem de ideias, pode ser vantajoso criar, no processo de consulta psicológica vocacional, discussões que explorem como as mulheres podem pôr em prática valores coletivos ou coletivistas em diversas carreiras. Ao mesmo tempo, podem-se criar oportunidades para observar mulheres que são capazes de gerir equilibradamente as prioridades familiares, domésticas e da carreira ou porque conseguiram negociar no seu emprego um horário de trabalho mais flexível, ora porque negociaram com os seus companheiros/maridos a partilha das responsabilidades familiares e domésticas. A verdade é que muitas mulheres contribuem para a manutenção da desigualdade de responsabilidades no domínio doméstico por causa do poderoso papel da socialização de género, não sabendo como alterar a situação. Assim, é necessário que o/a conselheiro/a vocacional ajude estas mulheres a ganhar poder e contribua para que as jovens adolescentes adquiram consciência de que a sua vida em termos familiares e domésticos não tem, necessariamente, que reproduzir o modelo da sua família de origem. Esta é uma dimensão importante que conduz muitas jovens a projetos vocacionais tradicionais do ponto de vista do género, por não encontrarem ferramentas para lidar com a situação. As psicólogas e os psicólogos podem ajudar estas jovens a compreender que existem meios de apoio (nomeadamente para os filhos que venham a nascer, em termos de apoios entre famílias para levar as crianças à escola

ou prestar auxílio quando estão doentes) e estratégias para aliviar a carga doméstica. Esta intervenção psicológica poderá igualmente contribuir para que o sexo masculino compreenda os benefícios afetivos e relacionais que advêm do facto de se partilhar as tarefas domésticas e familiares, contribuindo assim para a igualdade na relação. A este propósito convém ainda lembrar que, atualmente, a lei da parentalidade (Decreto-Lei n.º 91/2009, de 9 de abril)¹ valoriza a disponibilidade do pai para os cuidados com os recém-nascidos.

Tendo em conta estas considerações parece-nos fundamental que, em termos práticos, os psicólogos e as psicólogas que intervêm ao nível da orientação escolar e profissional de jovens ao nível do 3.º ciclo do Ensino Básico levem em linha de conta estas questões na forma como implementam a sua prática.

Concretizando, ao nível da intervenção vocacional podem optar por atuar a três níveis separados ou em conjugação: (1) a nível individual ou de grupo, alterando unicamente a sua forma de olhar para o processo de tomada de decisão escolar e profissional e introduzindo questões ou apoios à medida que estão perante casos que exigem um tratamento específico; (2) implementando, através da oferta à escola, programas de intervenção em grupo que contemplem especificamente as questões de género e cidadania, através de atividades que promovam a identificação destes problemas, a reflexão sobre os mesmos e estratégias de *coping*; (3) intervindo em consultadoria com os e as docentes, para que estes e estas possam implementar atividades de promoção desenvolvimental ao nível do género e cidadania, reservando para si as atividades de âmbito da consulta psicológica vocacional individual ou em grupo, em que estas e outras questões do domínio vocacional sejam abordadas de forma mais concreta e limitada.

Deter-nos-emos, seguidamente, de forma mais detalhada, em cada um dos níveis de intervenção, sugerindo algumas formas de atuação.

Nível 1 – Um olhar de género e cidadania sobre o processo de consulta

A este nível importa avaliar em que medida alguns jovens, sejam eles rapazes ou raparigas, podem estar a “fugir”, de forma mais ou menos consciente (mas geralmente de forma inconsciente), a certas escolhas menos típicas do ponto de vista do género. Assim, em todos os passos do processo de tomada de decisão, mas sobretudo no momento de fazer um diagnóstico quanto ao estado da decisão, importa dar um cuidado especial às questões de género e avaliar se elas podem estar a funcionar como barreiras no processo de tomada de decisão. Deve-se ter particular atenção quando as jovens ou os jovens apresentam classificações escolares extremamente elevadas em disciplinas pouco típicas do ponto de vista do género e o aluno ou aluna não as leva em consideração na forma como orienta a sua decisão.

Perante estas situações, os alunos ou alunas devem ser clara mas cuidadosamente postos e postas perante a situação, devendo ser levados/as a explorar esses cursos ou profissões, mesmo que considerem estar já bem decididos/as na sua escolha. Afigura-se, assim, fundamental fomentar a exploração vocacional ao mesmo tempo que os aspetos relacionados com o género vão sendo abordados. Será importante, no caso das raparigas, analisar a eventual antecipação do conflito família-

¹ Disponível em linha em http://www.cite.gov.pt/pt/legis/DLeio91_2009.html

-trabalho, perceção sobre estereótipos de género e receio face a assédio sexual no ensino superior ou trabalho. No caso dos rapazes parece fundamental levar em consideração possíveis receios relacionados com a sua orientação sexual ou ameaças mais gerais à sua masculinidade.

No caso dos/as jovens com insucesso escolar ou quando o acesso ao ensino superior não se coloca, as profissionais e os profissionais de psicologia devem ainda levar em conta as questões de género, verificando em que medida as escolhas tipicamente femininas não estarão a lançar as raparigas para o desemprego. Assim, tendo em conta os seus interesses vocacionais, deverão considerar a possibilidade de sugerir cursos onde o mercado de emprego esteja menos saturado e que permitirão a realização pessoal e profissional destas jovens. No caso dos rapazes deverão ser levadas em consideração as questões já anteriormente referidas nestas secção e calcular até que ponto (avaliando os seus interesses vocacionais) poderão estar a evitar determinadas escolhas por medos relacionados com a masculinidade.

Nível 2 – Integração de atividades de género e cidadania em programas de grupo de orientação escolar e vocacional

Neste nível de intervenção, o psicólogo ou a psicóloga pode incluir atividades específicas, para promover a reflexão e mudança no que diz respeito às questões de género e cidadania, nos programas que habitualmente constrói para fornecer ajuda aos jovens do 3.º Ciclo do Ensino Básico ao nível dos percursos escolares e/ou profissionais após o 9.º ano de escolaridade e nos apoios que fornece aos alunos e alunas que seguem percursos alternativos, tais como

cursos de educação e formação e cursos profissionais de nível II.

As atividades que aqui propomos são apenas sugestões e podem ser integradas, quer na fase de autoconhecimento, de exploração vocacional ou de planeamento da carreira.

Autoconhecimento

Nesta fase de qualquer programa de orientação escolar e profissional, as psicólogas e os psicólogos costumam construir fichas e administrar questionários ou testes que permitam que os alunos e alunas adquiram, confrontem ou sistematizem conhecimento acerca de si próprios/as no domínio pessoal e profissional. Não será como tal difícil acrescentar algumas atividades que promovam uma reflexão intencional e personalizada sobre a forma como o género influencia quem somos e como tomamos decisões de foro pessoal (acerca da família, do tempo de lazer, etc.) e profissional.

Antes, contudo, de abordar estas questões de uma forma mais individualizada, importa levar os alunos e alunas a refletir sobre as questões de género e o seu impacto no processo de tomada de decisão vocacional.

Assim, como ponto prévio, propomos o visionamento e a discussão de um filme que permite situar grande parte das questões acerca do género e das profissões.

O **OBJETIVO:** Tomar consciência dos estereótipos de género associados às profissões e de como os ultrapassar no processo de tomada de decisão vocacional.

ATIVIDADE: Passagem e exploração de um filme (*Billy Elliot*).

1 Passagem do filme *Billy Elliot*. Este filme tem diversas potencialidades no que diz respeito às questões de género, permitindo:

- identificar expectativas dos pais em termos profissionais em função do sexo;
- identificar estereótipos de género acerca das profissões;
- entender que estas expectativas e estereótipos variam conforme os contextos socioculturais;
- compreender a importância do apoio familiar nas decisões vocacionais.

Título Original: *Billy Elliot*

Com: Julie Walters, Gary Lewis, Jamie Bell, Jamie Draven

Realização: Stephen Daldry

Produção: Stephen Daldry

Ano: 2000

RESUMO: Quando Billy, um rapazinho de 11 anos, descobre uma classe de *ballet* que partilha o ginásio com o seu clube de boxe, há algo na magia dos movimentos que capta a sua atenção. E depressa troca as lições de boxe pelas de *ballet*, sem que a família o saiba. O pai e o irmão de Billy, ambos envolvidos numa greve de mineiros, lutam para pôr comida na mesa. As suas frustrações vão ao rubro quando descobrem que Billy anda a gastar o dinheiro das aulas de boxe numa ocupação pouco masculina. A professora de *ballet* convence Billy a prosseguir as aulas sem pagar, mas não consegue fazer o pai de Billy compreender o talento do filho. Enraivecido pela incompreensão da família, Billy executa uma dança só para o seu amigo Michael, mas é visto, a meio da interpretação, pelo pai. Descobrendo ali mesmo o talento do filho, o pai garante-lhe que terá a sua oportunidade de ir a uma audição a Londres. Com a ajuda dos outros mineiros, Billy e o pai chegam finalmente a Londres para o grande dia...

2 Após o visionamento do filme abre-se a discussão em pequenos grupos, a fim de permitir uma maior participação de todos os elementos da turma, com as seguintes questões:

- » Porque é que Billy Elliot praticava *ballet* às escondidas?
- » Porque é que os pais achavam mal que ele praticasse *ballet*?
- » Porque é que ele se sentia envergonhado por praticar *ballet*?
- » Porque é que o pai de Billy muda de ideias acerca da vocação do filho?
- » Porque é que se acha que o *ballet* é adequado para as raparigas e não para os rapazes?
- » Ele poderia ter seguido aquela opção sem o apoio familiar?
- » Que tipo de apoio lhe dá a família?
- » De quem mais teve apoio e em que consistiu?
- » Se fosse Billy Eliot acha que faria o mesmo?
- » Como pensa que a sua família reagiria? E os seus amigos?
- » Quais as consequências destes estereótipos para as escolhas de uma carreira (haver uma grande assimetria na percentagem de homens e mulheres em certas profissões)?
- » O que pode acontecer em termos pessoais por causa destes estereótipos (não escolher as profissões de que mais se gosta e para as quais se tem mais jeito)?
- » Deem exemplos de profissões pouco escolhidas por homens e por mulheres (pedir a cada aluno e aluna que escreva uma lista de 5 profissões pouco escolhidas por mulheres e outras 5 pouco escolhidas por homens; elaborar uma lista conjunta).

3 A discussão em pequenos grupos é alargada à turma. Para isso, os vários grupos expõem e argumentam os seus pontos de vista, fomentando-se o debate sobre ideias diferentes.

Nota: Esta atividade pode ser incluída no Nível 3 (trabalho em consultadoria com docentes).

I **OBJETIVO:** Avaliar aspirações e objetivos em termos pessoais (familiares, lazer), profissionais e grau de segurança (das aspirações e objetivos) face ao futuro; avaliar indecisões e conflitos nestas dimensões.

ATIVIDADE: Questionário “Aspirações profissionais e familiares”.

1 Preenchimento do questionário “Aspirações profissionais e familiares”.

2 A/o psicóloga/o procede a um primeiro levantamento global das respostas dos elementos do grupo, a fim de formar uma primeira ideia de possíveis conflitos ou “fugas” nas escolhas. Avalia a decisão de pedir aos alunos e alunas que partilhem com o grupo as suas respostas ou de reservar-se a uma análise global em função das características do grupo.

» Ver **Ficha 1**

II **OBJETIVO:** Tomar consciência da importância dos vários papéis de vida, sobretudo do familiar e profissional, e de como estes são moldados através de processos de socialização e podem, como tal, ser alterados.

ATIVIDADE: A minha família e eu – confronto das tarefas domésticas e familiares.

1 Jogo de papéis: escolhe-se um rapaz e uma rapariga para criarem uma situação de chegada a casa depois de um dia de trabalho e em que têm de improvisar como distribuem as várias tarefas a realizar. Este jogo de papéis pode incluir um filho ou filha pequena, para que os cuidados com o filho ou filha sejam também distribuídos.

Após a realização deste jogo de papéis promove-se a reflexão e discussão, avaliando em que medida se reproduziram estereótipos de género na divisão das tarefas domésticas e cuidados com o filho ou filha.

2 Preenchimento do questionário “Tarefas domésticas na família”. Preenchimento, no quadro, das respostas dadas pelo grupo e análise em função do género: verificar, por exemplo, as tarefas que mais frequentemente são realizadas pelo pai (ou figura masculina presente em casa) e pela mãe (ou outro adulto feminino presente em casa) e que estas, provavelmente, serão de acordo com o que é socialmente determinado para cada sexo. Verificar, igualmente, se acontece o mesmo com as tarefas realizadas pelos irmãos e irmãs.

» Ver **Ficha 2**

3 Preenchimento do Questionário “Tarefas domésticas no meu futuro”. Convidar cada aluna e aluno a refletir em que medida existem semelhanças entre o quadro das tarefas realizadas na família e a sua projeção no futuro. Refletir em que medida o modo como é atualmente feita a repartição das tarefas em casa pode ter condicionado o que neste momento pensa sobre isso, quer por oposição e descontentamento com a situação familiar, quer por agrado e querer replicar esse modelo. Refletir até que ponto este processo era consciente.

» Ver **Ficha 3**

4 Registrar por escrito e individualmente as principais diferenças e semelhanças entre os dois quadros; fazer referência ao facto de já anteriormente terem pensado neste assunto ou não e indicar em que medida gostariam que a situação familiar se mantivesse igual ou fosse alterada e porquê.

Exploração de Cursos e Profissões

Em geral, todos os programas de Orientação Escolar e Profissional em grupo contemplam atividades relacionadas com a exploração

de cursos e profissões. Frequentemente, os alunos e alunas são convidados/as a fazer esta exploração a partir de cursos e profissões que anteriormente já elegeram através dos resultados obtidos em questionários de interesses profissionais ou de outras fichas previamente construídas pelas conselheiras ou pelos conselheiros vocacionais ou unicamente através de ideias construídas antes do início do programa.

Neste âmbito, a ideia é alargar esta exploração a outros cursos e profissões que não surgiram por estes meios, principalmente nos casos em que o/a profissional de psicologia suspeita que pensam estar a ser eliminadas certas alternativas, pelas questões de género anteriormente referidas.



III OBJETIVO: Alargar a exploração a cursos e profissões que não surgiram na exploração vocacional prévia.

Sabemos que, em geral, os questionários de interesses apontam para duas ou três áreas de estudo ou profissionais mais fortes. Tendo em conta este dado, o objetivo destas atividades será levar alunas e alunos a explorar o mais profundamente possível atividades profissionais para as quais estes questionários apontam. Neste âmbito, convém salientar que, quanto mais informação a psicóloga ou psicólogo colocar à disposição dos alunos e alunas (ou promover a pesquisa por parte destes/as), dentro da área ou áreas que estão a considerar e do nível de ensino que estes/as procurem alcançar, maior será o benefício para os/as seus/suas clientes. Apresenta-se como exemplo uma aluna que revela interesse por atividades burocráticas e não pensa seguir o ensino superior, considerando a possibilidade de seguir um curso profissional na área do secretariado. Se tiver um sucesso médio a matemática e for uma área de conhecimento pela qual não sinta hostilidade, pode ser-lhe sugerido que pesquise o mais extensivamente possível diversos cursos na área da informática.

Outra aluna pensa seguir o ensino superior e, num questionário de interesse, revela-se motivada por áreas de ciências e sociais, pensando seguir psicologia. Embora se possa considerar que a sua escolha está adequada do ponto de vista dos interesses e aptidões, pode-se sugerir-lhe que explore igualmente cursos no domínio das ciências; aqui a sugestão poderá ir para as áreas da biologia, química, física, matemática, conforme o domínio das ciências que mais a motive. Pode ainda considerar (caso tenha revelado, igualmente, interesse pela área tecnológica) a pesquisa de cursos de engenharia, que poderão revelar-se mais engenharia, que poderão revelar-se mais trabalho.

Os rapazes, mesmo aqueles que revelem interesse por áreas sociais, evitam geralmente seguir estes domínios. Aqui poderá haver um trabalho a fazer no sentido de explorarem cursos ou profissões deste âmbito, levando-os a consultar planos curriculares e as saídas profissionais nesta área e a avaliar até que ponto poderão não estar a considerar estas alternativas por outros motivos já antes referidos.

Outra estratégia poderá passar por pedir a todos os alunos e alunas do grupo que indiquem cursos que poderiam escolher caso pertencessem ao outro sexo. Esta questão pode ser introduzida neste momento, através de uma ficha de diagnóstico / ponto da situação atual do processo de escolha ou incluída numa ficha inicial de identificação ou no questionário que anteriormente aqui apresentámos – “Questionário de aspirações profissionais e familiares”.

Planeamento da Carreira

Neste módulo pretende-se propor atividades que levem os alunos e alunas a refletir sobre as questões de género que estão implícitas no planeamento da sua carreira.

IV **OBJETIVO:** Avaliar qual o papel, familiar ou profissional, que mais valorizam e ponderar em que medida este resultado interfere ou leva a reconsiderar a opção vocacional para a qual se sentem mais inclinados/as.

ATIVIDADE: Projeção da relação família-trabalho.

1 Levar os alunos e as alunas a refletir sobre a importância conferida ao trabalho e à família em diversas dimensões que cada um destes papéis pode assumir, através de uma reflexão orientada.

2 Avaliar em que medida estes resultados vão ao encontro da opção ou opções vocacionais que estão a considerar. Isto implica analisar em que medida cada uma das opções permite conciliar os papéis familiares e profissionais, tendo em conta que, dadas as exigências profissionais distintas de cada profissão, para umas a conciliação será mais fácil do que para outras.

Esta atividade pode ser feita de forma completamente oral, no grupo (confrontando resultados e profissões em consideração, ouvindo percepções dos vários elementos do grupo, receios, análises, conflitos, etc.) ou pode ser feita construindo uma ficha escrita para o efeito, como, por exemplo, a ficha “Eu, com 30 anos, na família e no trabalho”.

» Ver **Ficha 4**

V **OBJETIVO:** Adquirir estratégias de *coping* na gestão da relação família-trabalho.

ATIVIDADE: Como enfrentar as tarefas domésticas e familiares.

1 Em pequeno grupo, fazer um levantamento de estratégias que permitam adquirir capacidades de gestão do tempo e estratégias

para se confrontar com a gestão de tarefas domésticas e familiares (tais como encontrar redes de apoio para os/as filhos/as, infantários próximos do emprego ou de casa, fazer comida para vários dias, ter empregada doméstica, dividir tarefas domésticas, etc.).

2 A listagem elaborada em cada subgrupo deve ser apresentada ao grupo e discutida no mesmo.

3 Elaboração de uma listagem comum e que será escrita no quadro.

4 Esta listagem deve ser registada individualmente por cada elemento e incluída num *dossier*, em conjunto com todos os materiais produzidos ao longo do programa de orientação escolar e profissional.

Nota: Esta atividade pode ser incluída no Nível 3 (trabalho em consultadoria com docentes), no objetivo VIII.

Nível 3 – Trabalho em consultadoria com professoras e professores

As atividades que a seguir se apresentam podem ser realizadas exclusivamente pelos professores ou professoras, nas disciplinas de Formação Cívica ou Área de Projeto, preparadas previamente em conjunto com a psicóloga ou com o psicólogo ou podem ser concretizadas em conjunto pelo/a professor/a e psicólogo/a.

Pretendem ser sugestões ou ilustrações do que pode ser feito, podendo ser realizadas a partir de outras fontes e exploradas de forma distinta. Importa que haja sempre um registo material da atividade e dos seus resultados, para que os objetivos sejam mais profundamente alcançados.

VI **OBJETIVO:** Sensibilizar os alunos e alunas para as assimetrias de género nas profissões e o seu impacto nas escolhas vocacionais.

ATIVIDADE: Assimetrias de género nos cursos do ensino secundário.

1 Divide-se a turma em pequenos grupos e cada um deles fica encarregado de pesquisar, na sua escola, as turmas do 10.º ao 12.º ano, fazendo um levantamento do número de rapazes e raparigas nas várias áreas dos cursos científico-humanísticos e nos eventuais cursos profissionais que aí existam. Cada grupo fica com um certo número de turmas, dividindo-se todas as turmas existentes pelo número de grupos.

2 Sistematizar os dados encontrados em suporte informático passível de ser apresentado na turma.

3 Após a apresentação, refletir sobre a razão ou razões que podem explicar a diferente distribuição de rapazes e raparigas pelas diferentes áreas:

» levar os alunos e alunas a tomar consciência do papel da socialização e dos meios que ajudam a transmitir essa mesma socialização.

4 Refletir sobre as consequências destes conceitos para os projetos vocacionais de cada um e cada uma: compreender que as raparigas evitam certos domínios e os rapazes outros e as desvantagens em termos de interesses vocacionais que não são concretizados e inconvenientes em termos de mercado de trabalho (compreender que nos cursos tipicamente femininos o desemprego é maior).

5 Pedir a cada aluno que pense e escreva em que medida poderia optar por diferentes cursos caso fosse de outro sexo.

6 Anonimamente (indicando unicamente o sexo do aluno ou aluna), fazer um levantamento destas escolhas e pôr estes resultados à discussão na turma.

N.º de aulas – 3 a 4.

VII **OBJETIVO:** Fornecer modelos em profissões não tradicionais.

ATIVIDADE: Histórias de vida de mulheres.

1 De uma lista de nomes previamente definida, a turma, organizada em subgrupos, escolhe um nome para pesquisar, recorrendo aos sítios abaixo indicados ou a outros recursos, tais como enciclopédias.

2 Após a recolha de informação sobre a figura em questão, cada grupo, composto por alunos e alunas, deve elaborar um resumo dos factos mais significativos da história de vida dessa personagem.

3 Posteriormente, cada grupo apresenta à turma a figura sobre a qual pesquisou, a fim de que toda a turma tome contacto com as várias figuras de mulher ao longo da história.

4 Após a apresentação dos vários trabalhos, o/a professor/a pede à turma que identifique algumas dificuldades e formas de lidar com elas, escrevendo no quadro as conclusões a que vão chegando.

RECURSOS – alguns nomes que podem ser explorados em sítios da internet:

» Hipátia de Alexandria (350-415 a.C.)

<http://www.csus.edu/indiv/o/oreyd/sylabi/hypatia.htm>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Hip%C3%A1tia>

» Maria, a Judia (384-322 a.C.)

http://pt.wikipedia.org/wiki/Maria,_a_Judia

» Anne Marie Lavoisier –

http://pt.wikipedia.org/wiki/Marie-Anne_Pierrette_Paulze

» Augusta Ada Byron – http://pt.wikipedia.org/wiki/Ada_Lovelace

http://www.miniweb.com.br/atualidade/tecnologia/artigos/ada_%20byron.html

» Caroline Lucretia Herschel

http://pt.wikipedia.org/wiki/Caroline_Lucretia_Herschel

» Marie-Sophie Germain (1776-1831) –

http://pt.wikipedia.org/wiki/Marie-Sophie_Germain

» Marie Curie (1867-1934) – http://pt.wikipedia.org/wiki/Marie_Curie

http://pt.wikipedia.org/wiki/Marie_Curie

» Mileva Mari (1875-1948) –

http://pt.wikipedia.org/wiki/Mileva_Mari%C4%87

» Irène Joliot-Curie (1897-1956)

http://pt.wikipedia.org/wiki/Ir%C3%A8ne_Joliot-Curie

» Lise Meitner (1878-1968) – http://pt.wikipedia.org/wiki/Lise_Meitner

» Barbara McClintock (1902-1992) –

http://pt.wikipedia.org/wiki/Barbara_McClintock

Outros nomes que podem ser pesquisados em enciclopédias:

Sophia Brahe (1556-1643)

Elisabeth Hevelius

Maria Winkelman

Sofia Kovalevskaya (1850-1891)

Chien-Shiung Wu (1912-1997)

Maria Goeppert-Mayer (1906-1972)

No sítio <http://www.matematica.ucb.br/sites/000/68/00000074.pdf> podem ser consultadas histórias das principais figuras femininas da matemática.

No sítio http://www.betaniamaciel.com/textos/valladolid99_p.htm podem ser encontradas várias referências a mulheres em diversos ramos das ciências e em diferentes épocas.

ATIVIDADE: Histórias de vida de homens.

Esta atividade deve ser organizada e explorada de forma idêntica à anterior, nos pontos 1, 2 e 3. No ponto 4, os grupos devem comparar as carreiras das mulheres em profissões tipicamente femininas e dos homens em profissões tipicamente masculinas. Espera-se que:

» avaliem (e discutam) qual dos sexos enfrenta maiores dificuldades na afirmação da sua profissão;

» analisem estereótipos acerca de uns e outros em diferentes profissões;

» analisem questões associadas com feminilidade e masculinidade.

RECURSOS:

» John Galliano (estilista) – http://pt.wikipedia.org/wiki/John_galliano

» Yves Saint Laurent – http://pt.wikipedia.org/wiki/Yves_Saint_Laurent

» Jamie Oliver (cozinheiro) – http://pt.wikipedia.org/wiki/Jamie_Oliver

» Marie-Antoine Carême (cozinheiro, séc. XVIII) http://pt.wikipedia.org/wiki/Marie-Antoine_Car%C3%Aame

» George Auguste Escoffier (cozinheiro) – http://pt.wikipedia.org/wiki/Auguste_Escoffier

» Nijinski (bailarino) – http://pt.wikipedia.org/wiki/Vaslav_Nijinski

» Mikhail Baryshnikov (bailarino)

http://pt.wikipedia.org/wiki/Mikhail_Baryshnikov

» Rudolf Nureyev (bailarino) – http://pt.wikipedia.org/wiki/Rudolf_Nureyev

» Maurice Béjart (coreógrafo) – http://pt.wikipedia.org/wiki/Maurice_B%C3%A9jart

ATIVIDADE: Colóquios com homens e mulheres em posições profissionais não tradicionais do ponto de vista do género.

Convidar mulheres e homens em profissões que desafiem os estereótipos de género (tais como mulheres em engenharia ou homens em educação de infância), para relatarem a sua experiência de vida e responderem a questões.

1 Os alunos e alunas devem pensar na forma de “encontrar” este/a profissional e encontrar vários nomes possíveis de serem contactados.

2 Devem ainda preparar questões a serem colocadas caso aquelas não sejam espontaneamente referidas pelos/as profissionais.

As questões a levantar devem passar por:

- a) há quanto tempo ocupa este lugar;
- b) como acedeu a ele;
- c) se sente que existem dificuldades adicionais pelo facto de ser mulher;
- d) se tem horários fixos;
- e) como é sua vida familiar (casada/o/solteira/o, com ou sem filhos/as);
- f) como gere a relação entre a sua vida familiar e profissional.

3 Após o colóquio, a atividade deve ser explorada no grupo, avaliando:

- a) os estereótipos a que esteve sujeita/o ou que sentiu;

- b) principais dificuldades com que se defrontou (na escolha, no curso, no emprego, na família);

- c) discriminações de que foi alvo;

- d) estratégias que utiliza para lidar com a relação família-trabalho;

- e) considerações gerais sobre a pessoa entrevistada, em termos de apresentação física, postura, estatuto social e imagens de feminilidade ou masculinidade.

Nota: Esta atividade pode ser extensível a todos/as os/as alunos e alunas interessados/as, desde o 7.º ano ao 12.º ano de escolaridade. Contudo, a sua preparação e exploração deve ser feita em pequeno grupo.

ATIVIDADE: Entrevistas a alunas e alunos em cursos profissionais e superiores não tradicionais do ponto de vista do género.

Entrevistar alunas do ensino profissional ou superior em cursos tipicamente masculinos e alunos em cursos tipicamente femininos. As prováveis dificuldades encontradas, nomeadamente na localização de pessoas com este perfil, podem ser tema de discussão.

1 Os cursos selecionados para as entrevistas devem ser escolhidos em função das alternativas de prosseguimentos de estudos que os elementos do grupo estão a considerar.

2 Preparação das questões a levantar às/aos entrevistadas/os e de quem as vai realizar (sugere-se um pequeno grupo de 2 a 4 elementos).

Propõe-se que as questões a levantar às/aos entrevistadas/os passem por:

- a) hesitações ou conflitos que teve na escolha do curso;
- b) apoios que teve por parte de familiares, professores ou amigos/as;
- c) dificuldades com que se defrontou durante o curso, em termos de relacionamento com colegas e/ou professores/as;

- d) dificuldades que imagina encontrar no mercado de trabalho;
- e) o que pensa fazer para ultrapassar essas dificuldades;
- f) que dificuldades pensa encontrar em termos pessoais e na relação entre a vida profissional e familiar;
- g) que estratégias pensa utilizar para as ultrapassar.

3 Apresentação das principais respostas dos/as entrevistados/as em função das questões preparadas, embora possam ser apresentados outros dados considerados relevantes.

Atividades com psicólogos/as

Ficha 1

QUESTIONÁRIO “ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS E FAMILIARES”

1. O que pensas fazer a seguir ao 12.º ano?

- Ir trabalhar Trabalhar e estudar ao mesmo tempo Ir para o ensino superior Ainda não sei

2. Se não houvesse obstáculos à escolha de uma profissão, qual gostarias de seguir?

Estou indeciso/a entre _____

- Não sei

3. Considerando diversos fatores, neste momento, qual a profissão que pensas seguir?

Ainda estou indeciso/a entre _____

- Ainda não sei

4. Gostarias de casar (ou viver com alguém)? Sim Não

5. Em caso afirmativo, com que idade planeias casar ou viver com alguém?

6. Em que medida casar (ou viver na mesma casa) é importante para ti?

7. Gostarias de ter filhos/as? Sim Não

8. Se sim, quantos? _____

9. Caso planeies ter filhos/as, a partir de que idade gostarias que isso acontecesse?

10. Em que medida ter filhos/as é importante para ti?

11. Como imaginas a relação entre a tua vida profissional, familiar (paternidade/maternidade e conjugal) e doméstica? _____

Nota: Os pontos 1 a 3 do questionário avaliam a decisão/indecisão nas aspirações e objetivos; os restantes pontos do questionário avaliam possíveis conflitos, através da análise entre as escolhas mais ou menos tradicionais e os projetos familiares mais ou menos tradicionais.

Atividades com psicólogos/as

Ficha 2

QUESTIONÁRIO “TAREFAS DOMÉSTICAS NA FAMÍLIA”

Relativamente às seguintes tarefas familiares e domésticas, indica quem as costuma realizar. Nestas respostas considera que podem ser realizadas apenas por uma pessoa ou realizadas em conjunto e que podem também ser feitas por uma empregada, por ti e por irmãos/irmãs, se os/as houver.

Tarefas	Quem realiza habitualmente estas tarefas
Cozinhar	
Pôr a mesa	
Lavar a louça	
Arrumar e limpar a casa	
Tratar da roupa	
Fazer compras para a casa	
Tratar do carro	
Fazer pequenos arranjos em casa	
Arranjar roupa	
Ir buscar os/as filhos/as à escola	
Cuidar dos/as filhos/as	
Prestar apoio aos/às filhos/as nas tarefas escolares	
Ir aos serviços de saúde com filhos/as	
Ir a reuniões na escola	
Cuidar de familiares	
Levar familiares aos serviços de saúde	
Outras atividades (indicar qual)	

*Atividades com psicólogos/as***Ficha 3****QUESTIONÁRIO “TAREFAS DOMÉSTICAS NO MEU FUTURO”**

Relativamente às seguintes tarefas familiares e domésticas, indica com uma cruz quais as que gostarias de fazer tu, as que gostarias que fossem feitas pelo teu companheiro/marido ou pela tua companheira/esposa, as que gostarias que fossem partilhadas e as que pensas pagar a terceiros para realizar.

Tarefas	Gostaria de ser eu a fazer	Gostaria que ele/ela fizesse	Gostaria que fossem partilhadas	Pagar a quem faça
Cozinhar				
Pôr a mesa				
Lavar a louça				
Arrumar e limpar a casa				
Tratar da roupa				
Fazer compras para a casa				
Tratar do carro				
Pequenos arranjos em casa				
Arranjar roupa				
Ir buscar os/as filhos/as à/s escola/as				
Cuidar dos/as filhos/as				
Prestar apoio aos/às filhos/as nas tarefas escolares				
Ir a reuniões na escola				
Levar os/as filhos/as aos serviços de saúde				
Cuidar de familiares				
Levar familiares aos serviços de saúde				

Atividades com psicólogos/as

Ficha 4

EU, COM 30 ANOS, NA FAMÍLIA E NO TRABALHO

Tenta imaginar-te aos 30 anos de idade e como gostarias que fosse a relação entre a família e o trabalho.

1. Pensa se gostarias de gastar mais tempo em atividades ligadas ao trabalho ou à família (aqui considera: casar ou viver com alguém, ter filhos/as, estar com pais e outros familiares):

- a) Muito mais tempo com o trabalho
- b) Mais tempo com o trabalho
- c) Tempo igual no trabalho e na família
- d) Mais tempo com a família
- e) Muito mais tempo com a família

2. Agora pensa em que medida a profissão (ou profissões) que estás a considerar pode interferir com a tua vida familiar:

- a) Implica trabalhar sem horário (mais de 8 horas e fins de semana)? Sim Não
- b) Implica trabalhar por turnos? Sim Não
- c) Exige formação constante? Sim Não
- d) Implica trazer trabalho para casa? Sim Não
- e) Implica trazer preocupações para casa? Sim Não

3. A profissão (ou profissões) em que estás a pensar é compatível com a resposta que deste na questão 1?

- Sim Não

6. INTERVENÇÃO EDUCATIVA: GÉNERO E ESCOLHAS VOCACIONAIS SUGESTÕES PRÁTICAS.

6.1. Assimetrias de Género nas Escolhas Vocacionais

6.2. Atividades com psicólogos/as e professoras/es

Referencial

Nível 1 – Um olhar de género e cidadania sobre o processo de consulta

Nível 2 – Integração de atividades de género e cidadania em programas de grupo de orientação escolar e vocacional

Nível 3 – Trabalho em consultadoria com professoras e professores



GUIÃO DE EDUCAÇÃO
GÉNERO E CIDADANIA

3º ciclo

BIBLIOGRAFIA
RECURSOS
GLOSSÁRIO

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira, Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva, Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares, Vasco Prazeres



Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
Presidência do Conselho de Ministros

GUIÃO DE EDUCAÇÃO GÉNERO E CIDADANIA

3º ciclo

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira,
Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva,
Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares, Vasco Prazeres

Lisboa, 2015



Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
Presidência do Conselho de Ministros

Podem ser reproduzidos pequenos excertos desta publicação, sem necessidade de autorização, desde que se indique a respetiva fonte.

O conteúdo apresentado não exprime necessariamente a opinião da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Ficha Técnica

Título:

Guião de educação *género e cidadania*: 3º ciclo do ensino básico

Autoria:

Teresa Pinto (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira, Isabel Silva, Luísa Saavedra, Maria João Silva, Paula Silva, Teresa-Cláudia Tavares e Vasco Prazeres.

Consultoria científica:

Ângela Rodrigues e Teresa Joaquim

Design gráfico e paginação:

Marta Gonçalves

Preparação da edição:

Divisão de Documentação e Informação e Núcleo para a Promoção da Cidadania e Igualdade de Género, CIG

Edição:

2.ª ed., novembro 2015

1.ª edição 2010

COMISSÃO PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE DE GÉNERO

www.cig.gov.pt

Av. da República, 32 – 1.º – 1050-193 LISBOA – PORTUGAL

Tel.: (+351) 217 983 000 | Fax: (+351) 217 983 099

E-mail: cig@cig.gov.pt

Delegação do Norte:

Rua Ferreira Borges, 69 – 3.º F – 4050-253 PORTO – PORTUGAL

Tel.: (+351) 222 074 370 | Fax: (+351) 222 074 398

E-mail: cignorte@cig.gov.pt

Revisão linguística, aplicação do acordo ortográfico e elaboração da edição eletrónica:

Editorial do Ministério da Educação e Ciência

ISBN: 978-972-597-403-2 (impresso) | 978-972-597-404-9 (pdf)

Validado pela DGIDC/ME

Também disponível em: <http://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/cidadania-e-igualdade-de-genero/>

Índice

Nota Prévia	VII
INTRODUÇÃO. Género, educação, cidadania... o desafio	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
<i>Reflexões Iniciais</i>	15
1.1. Género e Cidadania	19
1.1.1. De que falamos quando falamos de género?	22
1.1.2. O género como categoria social	32
1.1.3. A formação da identidade de género	35
1.1.4. Estereótipos de género	38
1.1.5. De que falamos quando falamos em cidadania?	45
1.1.6. Que relações entre género e cidadania?	49
1.1.7. De que falamos quando falamos em cidadania e educação?	52
1.1.8. Construindo práticas de cidadania	58
1.2. Género e currículo	61
1.2.1. Currículo formal e informal	61
1.2.2. O poder da linguagem e dos materiais pedagógicos	67
1.2.3. Género, saberes e competências	71
1.2.4. A importância das interações e dos espaços escolares	73
1.2.5. As e os docentes na educação para a igualdade	75
1.3. A transversalidade do género na intervenção educativa	79
2. INTERVENÇÃO EDUCATIVA: GÉNERO E CORPO. SUGESTÕES PRÁTICAS	
2.1. Corpo, Género, Movimento e Educação	85
2.2. Atividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares	
Introdução	93
a) Género e quotidianos em diferentes gerações	95
a1) As crenças e os estereótipos de género nas atividades profissionais	99
b) Pensando o corpo	103
c) (Re)Educando o olhar sobre os corpos	109
d) Género e as práticas desportivas	113
e) Novo desporto, não marcado pelo género	119
3. INTERVENÇÃO EDUCATIVA: GÉNERO E SAÚDE. SUGESTÕES PRÁTICAS	
3.1. Género, Educação e Saúde	123
3.2. Atividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares	
Introdução	133
f) Género e indicadores de saúde	135
g) Género e comportamentos de risco em saúde	141
h) Género, saúde sexual e reprodutiva	145
i) Género e consumo de tabaco	149

4. INTERVENÇÃO EDUCATIVA: GÉNERO E LIDERANÇA. SUGESTÕES PRÁTICAS	
<i>4.1. As Mulheres na Liderança. Números, ambiguidades e dificuldades</i>	155
<i>4.2. Atividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares</i>	
<i>Introdução</i>	167
<i>j) Desigualdade entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão</i>	169
<i>k) A “presença” das mulheres e dos homens na imprensa escrita diária</i>	179
<i>l) Competências de liderança</i>	183
<i>m) Exploração de razões para a assimetria entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão</i>	193
<i>n) Trajetórias profissionais e género</i>	203
<i>o) Ocupação do tempo e género</i>	213
5. INTERVENÇÃO EDUCATIVA: GÉNERO E TIC. SUGESTÕES PRÁTICAS	
<i>5.1. Género e Tecnologias da Informação e da Comunicação</i>	221
<i>5.2. Atividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares</i>	
<i>Introdução</i>	227
<i>p) Tecnologias e espaços quotidianos</i>	229
<i>q) Género e atividades com as TIC</i>	235
<i>r) Atividades de raparigas e rapazes com as TIC – Inquérito na escola</i>	241
<i>s) Género e segurança na Internet</i>	249
<i>t) Ultrapassar os estereótipos de género das personagens dos jogos de computador</i>	257
6. INTERVENÇÃO EDUCATIVA: GÉNERO E ESCOLHAS VOCACIONAIS. SUGESTÕES PRÁTICAS	
<i>6.1. Assimetrias de Género nas Escolhas Vocacionais</i>	261
<i>6.2. Atividades com psicólogos/as e professoras/es</i>	
<i>Referencial</i>	271
<i>Nível 1 – Um olhar de género e cidadania sobre o processo de consulta</i>	273
<i>Nível 2 – Integração de atividades de género e cidadania em programas de grupo de orientação escolar e vocacional</i>	274
<i>Nível 3 – Trabalho em consultadoria com professoras e professores</i>	278
7. BIBLIOGRAFIA. RECURSOS. GLOSSÁRIO	
<i>Bibliografia</i>	287
<i>Recursos</i>	319
<i>Glossário</i>	325
<i>Notas Biobibliográficas</i>	331

Bibliografia

I.

Referências comuns a vários capítulos

A Igualdade de Género em Portugal, Lisboa, CIG, 2007.

AAVV (2008), *Fórum Educação para a Cidadania. Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania*, Lisboa, [em linha] disponível em http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=297&fileName=edu_cidadania.pdf [consultado em 15/07/09].

ABRANCHES, Graça e CARVALHO, Eduarda (1999), *Linguagem, poder e educação: o sexo dos B,A,BAs*, Lisboa, CIDM.

ALARIO TRIGUEROS, Teresa *et al.* (1999), *Identidade e género na prática educativa*, Lisboa, CIDM.

ALMEIDA, Miguel Vale de (1995, 2000), *Senhores de si. Uma interpretação antropológica da masculinidade*, Lisboa, Fim de Século.

AMÂNCIO, Lígia (1994), *Masculino e feminino: a construção social da diferença*, Porto, Edições Afrontamento.

BARRENO, Maria Isabel (1985), *O falso neutro*, Lisboa, Edições Rolim.

BOURDIEU, Pierre (1990), “La domination masculine”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 8, 4-31; publicado em português (1999), *A Dominação Masculina*, Rio de Janeiro, Bertrand do Brasil.

CORREIA, Anabela Filipe e RAMOS, Maria Alda (2002), *Representações de género em manuais escolares. Língua Portuguesa e Matemática: 1.º ciclo*, Lisboa, CIDM.

CRUZ, Isabel, SILVA, Paula, BOTELHO-GOMES, Paula (2006), *Deusas e Guerreiras dos Jogos Olímpicos*, Lisboa, CIDM.

FAULKNER, Wendy, LIE, Merete (2007), “Gender in the Information Society: Strategies of Inclusion”, *Gender, Technology and Development*, 11, 2, 157-177.

FONSECA, José Paulo (1994), *Representações femininas nos manuais escolares de aprendizagem da leitura do 1.º ciclo do ensino básico*, Coleção Mudar as atitudes, n.º 11, Lisboa, Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

- JOAQUIM, Teresa (1997), *Menina e Moça, a construção social da feminilidade*, Lisboa, Fim de Século.
- LOURO, Guacira (2001), *Currículo, género e sexualidade*, Porto, Porto Editora.
- MARTELO, Maria Jesus A. (1999), *A escola e a construção da identidade das raparigas: o exemplo dos manuais escolares*, Lisboa, CIDM.
- NOGUEIRA, Conceição (1997), *Um Novo Olhar sobre as relações sociais de género. Uma perspectiva feminista crítica na Psicologia social*, Tese de doutoramento. Braga, Universidade do Minho.
- NOGUEIRA, Conceição, SAAVEDRA, Luísa (2007), “Estereótipos. Conhecer para os transformar”, in AAVV, *A dimensão de Género nos Produtos Educativos Multimédia*, Cadernos Sacausef, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 11-30, [em linha] disponível em http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1220024513_03_SACAUSEF_III_10a30.pdf [consultado em 15/10/09].
- NUNES, Maria Teresa Alvarez (2007), *Género e Cidadania nas Imagens de História*, Lisboa, CIG.
- PINTO, Teresa (2008), *A Formação Profissional das Mulheres no Ensino Industrial Público (1884-1910). Realidades e Representações*, Tese de Doutoramento, Lisboa, Universidade Aberta.
- POWELL, Gary N. (1993), *Women and Men in Management*, London, Sage.
- SAAVEDRA, Luísa (2001), “Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género”, *Psicologia*, XV, 1, pp. 67-92.
- TARIZZO, Gizela B. & DI MARCHI, Diana (1999), *Orientação e identidade de género: a relação pedagógica*, Lisboa, CIDM.

II.

Referências por capítulo¹



Introdução

ABRANCHES, Graça (2009), *Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública*, Lisboa, CIG.

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

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

CEDAW (2008), *Observações finais do Comité para a Eliminação da discriminação contra as mulheres. 42.ª Sessão – 20 de Outubro a 7 de Novembro de 2008. Portugal*, [em linha] disponível em <http://plataformamulheres.org.pt/docs/42cedaw/Observacoes-finais-CEDAW-PT.pdf> [consultado em 30/11/09].

CHAGAS-LOPES, Margarida, FERNANDES, Graça Leão (coord.) (2004), *Escola, Trabalho e Família: Trajectórias de Género* Lisboa, ISEG/CISEP.

CONSELHO DA EUROPA. Comité de Ministros (2007), *Recomendação Rec (2007) 17 do Comité de Ministros aos Estados-membros sobre Normas e Mecanismos para a Igualdade de Género*, Lisboa, CIG, [em linha] disponível em http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/Rec_2007_17_E.pdf [consultado em 15/10/09].

HENRIQUES, Fernanda (1994), *Projectos de Vida, Projectos de Aprendizagem*, Lisboa, CIDM. 1994.

III Plano Nacional para a Igualdade, Cidadania e Género, Resolução do Conselho de Ministros n.º 82/2007 de 6 de Junho, Diário da República I Série, n.º 119, de 22/06/07, [em linha] disponível em <http://195.23.38.178/cidm/portal/bo/documentos/III%20Plano%20Nacional%20para%20a%20Igualdade%20Cidadania%20e%20Genero.pdf> [consultado em 30/10/09].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008), *Fórum Educação para a Cidadania* [em linha] disponível em <http://www.min-edu.pt/np3/2147.html> (consultado em 15/12/08).

Objectivo 2015 – Campanha do Milénio das Nações Unidas, [em linha] disponível em <http://www.objectivo2015.org/index.shtml> [consultado em 30/11/09].

¹ As referências e recursos relativos às Atividades mantiveram-se associados a cada atividade.

- ONU (1975), *Plano de Acção Mundial* (adoptado na Conferência Mundial, Cidade do México, e aprovado pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, que proclamou 1976-1985 como década das Nações Unidas para as Mulheres), ed. portuguesa: Lisboa, CCF, 1981.
- ONU (1979), *Convenção Sobre A Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres*, ed. portuguesa: Lisboa, CIDM, 2000.
- ONU (1985), *Estratégias para o Futuro – Progresso das Mulheres até ao ano 2000* (aprovado na Conferência Mundial sobre Igualdade, Desenvolvimento e Paz, Nairobi), ed. portuguesa: Lisboa, CCF, 1989.
- ONU (1992), *Programa de Acção Agenda 21* (aprovado na Conferência Mundial sobre Ambiente e Desenvolvimento, Rio de Janeiro), ed. portuguesa: Lisboa, CIDM, 1995.
- ONU (1993), *Declaração e Programa de Acção da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos* (Viena), ed. portuguesa: Lisboa, CIDM, 1995.
- ONU (1994), *Programa de Acção* (aprovado na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, Cairo), ed. portuguesa: Lisboa, CIDM, 1995.
- ONU (1995), *Declaração e Programa de Acção* (aprovados na Cimeira para o Desenvolvimento Social, Copenhaga), ed. portuguesa: Lisboa, CIDM, 1995.
- ONU (1995), *Plataforma de Acção* (aprovada na 4.ª Conferência Mundial sobre as Mulheres, Pequim), ed. portuguesa: Lisboa, CIDM, 2001.
- ONU (2000), *Iniciativas e Acções Futuras* (aprovadas na Sessão Especial da Assembleia-Geral das Nações Unidas), ed. portuguesa: Lisboa, CIDM, 2001.
- ONU (2009), “Gender Equality and Climate Change”, *Women Watch*, [em linha] disponível em http://www.un.org/womenwatch/feature/climate_change [consultado em 15/11/09].
- PINHEIRO, Paula Moura (2008), “Momentos-Chave”, in AAVV, *Fórum Educação para a Cidadania. Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania*, Lisboa, pp. 7-8.
- PINTO, Teresa (2007), “Mulheres, Educação e Relações Sociais de Género”, in AAVV, *A dimensão de Género nos Produtos Educativos Multimédia, Cadernos Sacausef*, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 37-46, [em linha] disponível em http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1220024572_04_SACAUSEF_III_31a46.pdf [consultado em 15/10/09].
- SILVA, Regina Tavares da (2007), “Enquadramento Internacional das Políticas para a Igualdade entre Mulheres e Homens”, in AAVV, *A dimensão de Género nos Produtos Educativos Multimédia, Cadernos Sacausef*, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 47-58, [em linha] disponível em http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1220024596_05_SACAUSEF_III_47a58.pdf [consultado em 15/10/09].
- SILVA, Regina Tavares da (2002), *Twenty-five years of Council of Europe action in the field of equality between women and men*, Strasbourg, Conselho da Europa, [em linha] disponível em <http://www.humanrights.coe.int/equality/Eng/WordDocs/Document%20list.htm> [consultado em 30/07/09].
- TORRES, Anália Cardoso (coord.) (2004), *Homens e Mulheres entre Família e Trabalho*, Lisboa, DEEP-CID.

- UNESCO (2003), *EFA Global Monitoring Report 2003/04: Gender and Education for All. The Leap to Equality*, [em linha] disponível em <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/20034-gender> [consultado em 15/10/08].
- UNESCO (2008), *EFA Global Monitoring Report 2008/09: Education for All by 2015, Will we make it?*, [em linha] disponível em <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2008-mid-term-review> [consultado em 15/07/09].
- UNESCO (2009), *EFA Global Monitoring Report 2009/10: Overcoming inequality: why governance matters*, [em linha] disponível em <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2009-governance> [consultado em 30/11/09].
- UNICEF (2007), *Pobreza infantil em perspectiva: Visão de conjunto do bem-estar da criança nos países ricos*, Innocenti Report Cards n.º 7, Florença, Centro de Estudos Innocenti da UNICEF, [em linha] disponível em http://www.unicef.pt/18/report_card_7_%20final.pdf [consultado em 15/07/09].

1.

Enquadramento Teórico

Reflexões Iniciais

ARAGÃO, João Nuno Montenegro de Pina (1999), *O Liceu de Viseu: Subsídios para a Sua História*, Viseu, Éden Gráfico SA.

FERREIRA, Ana Maria Monteiro (2002), *Desigualdades de género no actual sistema educativo português: sua influência no mercado de emprego*, Coimbra, Quarteto.

ROUSSEAU, Jean Jacques (1990), *Emílio*, Mem Martins, Publicações Europa-América.

1.1.

Género e Cidadania

AMÂNCIO Lúcia (2001), "O género na psicologia: uma história de desencontros e rupturas", *Psicologia*, XX, 1, pp. 9-26.

AMÂNCIO Lúcia (2002), "O género na psicologia social em Portugal: perspectivas actuais e desenvolvimentos futuros", *ex aequo*, 6, pp. 55-76.

ANDRÉ, Isabel Margarida (1999). "Igualdade de Oportunidades: um longo percurso até chegar ao mercado de trabalho", *Sociedade e Trabalho*, 6, pp. 98-99.

ARAÚJO, Helena Costa (1998), "O Masculino, o Feminino e a Escola Democrática", in Teresa Alario Trigueros, Carmen Alario Trigueros e Carmen García Colmenares (coord.), *Hacia una pedagogía de la igualdad*, Salamanca, Amarú Ed., pp. 21-40.

BANKS, James (2008), "Diversity and Citizenship Education in Global Times", in James Arthur, Ian Davies e Carole Hahn (Eds.), *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, London, Sage, pp. 57-71.

- BASOW, Susan A. (1986), *Gender stereotypes. Traditions and alternatives*, Monterey, Brooks/Cole Publishing Company.
- BASOW, Susan A. (1992), *Gender, stereotypes and roles* (3rd Ed.), Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.
- BEAL, Carole R. (1994), *Boys and girls: the development of gender roles*, New York, McGraw-Hill.
- BEASLEY, Chris (1999), *What is feminism? An introduction to feminist theory*, London, Sage.
- BEM, Sandra (1981), "Gender schema theory: A cognitive account of sex typing", *Psychological Review*, 88, pp. 354-364.
- BEST, Deborah L. e WILLIAMS, John E. (1993), "A cross-cultural viewpoint", in Anne E. Beall e Robert J. Sternberg (Eds.), *The Psychology of Gender*, New York, Guilford Press, pp. 215-248.
- BLOCK, Jeanne H. (1984), *Sex Role Identity and Ego Development*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- BRANDÃO, Eugénio (1979), *Estereótipos em manuais escolares*, Lisboa, CCF.
- BROOKS-GUNN, Jeanne e MATTHEWS, Wendy S. (1979), *He and She: How children develop their sex role identity*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.
- BUSSEY, Key e BANDURA, Albert (1999), "Social cognitive theory of gender development and differentiation", *Psychological Review*, 106, 4, pp. 676-713.
- BUTLER, Judith (2002), *Cuerpos que Importan*, Barcelona, Paidós.
- BUTLER, Judith (2006), *Deshacer el Género*, Barcelona, Paidós.
- CRAWFORD, Mary (1995), *Talking difference. On gender and language*, London, Sage.
- CRUZ, Ana Maria B. (2001), "Orientação escolar e profissional na promoção da igualdade de oportunidades: Reconstruir os nossos olhares", in AAVV, *Reconstruir os nossos olhares. O papel da orientação escolar e profissional na promoção da igualdade de oportunidades*, Coimbra, DREC, pp. 9-10.
- DAVIES, Sara N. e GERGEN, Mary M. (1997), "Toward a new psychology of gender opening conversations", in Mary M. Gergen e Sara N. Davies (Eds.), *Toward a new psychology of gender. A reader*, New York, Routledge, pp. 1-27.
- DEAUX, Kay (1985), "Sex and gender", *Annual Review of Psychology*, 36, pp. 49-81.
- DEAUX, Kay (1998), "Sorry, wrong number – A reply to Gentile's call", in Dina L. Anselmi e Anne L. Law (Eds.), *Questions of gender. Perspectives and paradoxes*, New York, McGraw-Hill, pp. 21-23.
- DEAUX, Kay e KITE, Melissa (1993), "Gender Stereotypes", in Florence L. Denmark e Michele A. Paludi (Eds.), *Psychology of Women. A Handbook of Issues and Theories*, Wesport, Greenwood Press, pp. 107-139.
- DEAUX, Kay e LaFRANCE, Marianne (1998), "Gender", in Daniel T. Gilbert, Susan T. Fiske e Gardner Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (vol. I) (4th ed.), Boston, McGraw-Hill, pp. 788-827.

- DEAUX, Kay e LEWIS, Laurie L. (1984), "Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label", *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 5, pp. 991-1004.
- EDWARDS, Valerie J. e SPENCE, Janet T. (1987), "Gender-related traits, stereotypes, and schemata", *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1, pp. 146-154.
- EGAN, Susan K. e PERRY, David G. (2001), "Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychological adjustment", *Developmental Psychology*, 37, 4, pp. 451-463.
- FAGOT, Beverly I. (1985), "Beyond the reinforcement principle: Another step toward understanding sex role development", *Developmental Psychology*, 21, 6, pp. 1097-1104.
- FEINGOLD, Alain (1994), "Gender differences in personality: A meta-analysis", *Psychological Bulletin*, 116, 3, pp. 429-456.
- FISKE, Susan T. e STEVENS, Laura A. (1993), "What's so special about sex? Gender stereotyping and discrimination", in Stuart Oskamp e Mark Costanzo (Eds.), *Gender Issues in Contemporary Society*, Newbury Park: Sage, pp. 173-196.
- FONSECA, Laura P. (2001), *Culturas juvenis, percursos femininos. Experiências e Subjectividades na Educação de Raparigas*, Oeiras, Ed. Celta.
- FREEDMAN, Susan A. (1993), *Speaking of gender identity: Theoretical approaches*. Texto não publicado (EDRS n.º 377-422).
- FREIRE, Paulo (1995), *Política e Educação*, São Paulo, Cortez.
- FREIRE, Paulo (1997), *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Luz e Terra.
- GARCÍA COLMENARES, Carmen (1997), "Más allá de las diferencias: hacia un modelo de persona no estereotipado", in Teresa Alario Trigueros e Carmen García Colmenares, (coord.), *Persona, Género y Education*, Salamanca, Amarú Ed.
- GLICK, Peter e FISKE, Susan T. (1999), "Sexism and other 'isms': Independence, status, and the ambivalent content of stereotypes", in William B. Swann, Judith H. Langlois e Lucia A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society. The gender science of Janet Taylor Spence*, Washington, American Psychological Association, pp. 193-221.
- GOLLOB, Rolf e KRAPF, Peter (2007) (Eds.), *Living in democracy. EDC/HER lesson plans for lower secondary level*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- GOLOMBOCK, Susan e FIVUSH, Robyn (1994), *Gender development*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HARE-MUSTIN, Rachel e MARECEK, Jeanne (1988), "The meaning of difference: Gender theory, postmodernism, and psychology", *American Psychologist*, 43, pp. 455-464.
- HEATER, Derek (1990), *Citizenship: The Civil Ideal in World History, Politics and Education*, London, Longman.
- HEILMAN, Madeleine E. (2001), "Description and prescription: How gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder", *Journal of Social Issues*, 57, 4, pp. 657-674.

- HELWIG, Andrew A. (1998), "A Gender-role stereotyping: Testing theory with a longitudinal sample", *Sex Roles*, 38, 5/6, pp. 403-423.
- HENRIQUES, Fernanda (1994), *Igualdades e diferenças. Propostas pedagógicas. Uma experiência do 1.º ciclo. Propostas de trabalho para a área-escola dos 2.º e 3.º ciclos e secundário*, Porto, Porto Editora.
- HENRIQUES, Fernanda e JOAQUIM, Teresa (1995), *Os materiais pedagógicos e o desenvolvimento de uma educação para a igualdade entre os sexos*, Lisboa, CIDM.
- HENRIQUES, Fernanda, "Género e desejo. Da biologia à cultura", *Cadernos de Bioética*, Ano XII, n.º 35, 2004, pp. 33-49.
- HILTON, James L. e HIPPEL, William (1996), "Stereotypes", *Annual Review of Psychology*, 47, pp. 237-271.
- HOWARD, Judith e HOLLANDER, Jocelyn (1997), *Gendered situations, gendered selves*, London, Sage.
- HUSTON, Aletha C. (1983), "Sex-typing", in Paul H. Mussen (series ed.) e E. Mavis Hetherington (volume ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed), New York, John Wiley and Sons, pp. 440-467.
- HYDE, Janet S. (1981), "How large are cognitive gender differences? A meta-analysis using w^2 e d ", *American Psychologist*, 36, 8, pp. 892-401.
- HYDE, Janet S., FENNEMA, Elizabeth e LAMON, Susan J. (1990), "Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis", *Psychological Bulletin*, 107, 2, pp. 139-155.
- ITURRA, Raul (1990), *Fugirás à escola para trabalhar a terra: Ensaio de antropologia social sobre o insucesso escolar*, Lisboa, Escher.
- JOAQUIM, Teresa (2004), "ex aequo: Contributo decisivo para um campo de estudos em Portugal", *Estudos Feministas*, 12, set./dez., pp. 88-93.
- KATZ, Phyllis A. e KSANSNAK, Keith R. (1994), "Developmental aspects of gender role flexibility and traditionality in middle childhood and adolescence", *Developmental Psychology*, 30, 2, 272-282.
- KOLHBERG, Lawrence (1966), "A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes", in Eleanor E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*, Stanford, CA, Stanford University Press, pp. 82-173.
- LEAL, Ivone (1979), *A imagem feminina nos manuais escolares*, Lisboa, Edições C.C.F.
- LISTER, Ruth (1997), *Citizenship: Feminist Perspectives*, Basingstoke, Macmillan.
- LOPEZ-CORDON CORTEZO, Maria Victoria (2006), "Joan Scott y la historiografía modernista en España: influencias y desencuentros", in Cristina Borderías, (Ed.), *Joan Scott y las políticas de la historia*, Barcelona, Icaria Ed., pp. 145-167.
- LYNTON, Hugh e ROMNEY, David M. (1991), "Parents differential socialization of boys and girls: A meta-analysis", *Psychological Bulletin*, 109, pp. 267-296.
- MACCOBY, Eleanor (1980), *Social Development: psychological growth and parent-child relationship*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

- MACCOBY, Eleanor E. (1988), "Gender as a social category", *Developmental Psychology*, 24, pp. 755-765.
- MACCOBY, Eleanor E. (1998), *The two sexes. Growing up apart. Coming together*, London, Harvard University Press.
- MARSHALL, Thomas (1964), *Class, citizenship and social development*, Essays. New York, Doubleday & Company.
- MATLIN, Margaret W. (1996), *The psychology of women* (3rd ed.), Fort Worth, Harcourt Brace College Publishers.
- MEAD, Margaret (1970), *O homem e a Mulher: um estudo do sexo num mundo em transformação*, Lisboa, Editora Meridiano (obra original publicada em 1948).
- MEALY, Linda (2000), *Sex differences. Developmental and evolutionary strategies*, San Diego, Academic Press.
- MINTON, Henry L. e SCHNEIDER, Frank W. (1985), *Differential Psychology*, Illinois, Waveland Press.
- NETO, António et al. (1999), *Estereótipos de género*, *Cadernos Coeducação*, Lisboa, CIDM.
- NETO, Félix (1990), "Conhecimento dos estereótipos sexuais em crianças rurais e urbanas", *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, pp. 77-94.
- NETO, Félix (1997), "Gender stereotyping in Portuguese children living in Portugal and abroad: Effects of migration, age, and gender", *Journal of Behavioural Development*, pp. 220-229.
- NOGUEIRA, Conceição (2001), "Construcionismo social, discurso e género", *Psicologia*, XV, 1, pp. 43-65.
- NOGUEIRA, Conceição (2009), *Interseccionalidade, Conferência proferida no Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais*, Braga, Universidade do Minho, fevereiro de 2009.
- O'SHEA, Karen (2003), *Educação para a cidadania democrática 2001-2004. Desenvolver uma compreensão partilhada. Glossário de termos de educação para a cidadania democrática*, Estrasburgo, Conselho da Europa (documento policopiado).
- OAKLEY, Ann (1972), *Sex, Gender and Society*, London, Temple Smith.
- PARSONS, Talcott e BALES, Robert (1955), *Family, socialization and interaction process*, New York, The Free Press.
- PERROT, Michelle (1998), "Identité, Egalité, Différence. Le regard de l'Histoire", in *Les Femmes ou les silences de l'Histoire*, Paris, Flammarion, pp. 401-404.
- PIAGET, Jean (1932), *The Moral Judgement of the Child*, NY, Harcourt, Brace Jovanovich.
- PINTASILGO, Maria de Lourdes (1992), "As mulheres, a cidadania e a sociedade activa", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 50, pp. 15-26.
- PINTO, Teresa (2007), "Educação e Políticas para a Igualdade em Portugal. Balanço e Prospectiva", in Lúcia Amâncio, Manuela Tavares, Teresa Joaquim e Teresa Sousa de Almeida (Org.), *O longo caminho das mulheres. Feminismos 80 anos depois*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 141-154.

- POULIN-DUBOIS, Diana, SERBIN, Lisa A. e DERBYSHIRE, Alison (1994), "Toddlers' intermodal and verbal knowledge about gender", *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 3, pp. 338-347.
- ROCHA, Fernanda (2009), *Família e Jardim de Infância: Representações sociais de Género*. Tese de Mestrado não publicada, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- ROCHEBLAVE-SPENLÉ, Anne-Marie (1964), *Les rôles masculins et féminins*, Paris, PUF.
- ROSANVALLON, Pierre (1995), "A História do Voto das Mulheres. Reflexão sobre a especificidade francesa", in Georges Duby e Michelle Perrot (Org.), *As Mulheres e a História*, Lisboa, D. Quixote, pp. 73-74.
- RUBLE, Diane N. e MARTIN, Carol L. (1998), "Gender development", in William Damon (series ed.) e Nancy Eisenberg (vol. ed.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 3: Social, emotional and personality development* (5th ed.), New York, Wiley, pp. 933-1016.
- SAAVEDRA, Luísa (1997), "Assistentes Sociais, Engenheiras e Taxistas: Uma Análise dos Estereótipos do Género", *Revista de Educação*, VI, 2, pp. 93-105.
- SAAVEDRA, Luísa (2005), *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: teorias e práticas da escola*, Coimbra, Almedina.
- SAAVEDRA, Luísa e NOGUEIRA, Conceição (1999), "Investigação-ação e pedagogia crítica: estudo preliminar de uma turma do 4.º ano do ensino básico", *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 4, 1, pp. 131-139.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1991), "A Transição Paradigmática: da Regulação à Emancipação", in Manuel Maria Carrilho (org.), *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*, Lisboa, Dom Quixote.
- SANTROCK, John W. (1998), *Adolescence* (7th edition), Boston, McGraw-Hill.
- SCOTT, Joan Wallach (1994), "A mulher trabalhadora", in Georges Duby, e Michelle Perrot (dir.), *História das Mulheres no Ocidente*, vol. 4, Geneviève Fraisse e Michelle Perrot (dir.), O Século XIX, Porto, Ed. Afrontamento, pp. 443-475.
- SCOTT, Joan Wallach (2008), "Género: Uma Categoria Útil de Análise Histórica", in Ana Isabel Crespo et al. (org.), *Variações sobre sexo e género*, Lisboa, Livros Horizonte.
- SHAFFER, David R. (1994), *Social and Personality Development*, California, Brooks/Cole Publishing Company.
- SIGNORELLA, Margaret L. (1999), "Multidimensionality of gender schemas: Implications for the development of gender-related characteristics", in William B. Swann, Judith H. Langlois e Lucia A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society. The gender science of Janet Taylor Spence*, Washington, American Psychological Association, pp. 107-126.
- SIGNORELLA, Margaret, BIGLER, Rebeca S. e LIBEN, Lynn S. (1993). "Developmental differences in children's gender schemata about others. A meta-analytic review", *Developmental Review*, 13, pp. 147-183.
- SILVA, Ana da et al. (1999), *A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação pré-escolar*, Lisboa, CIDM.

- SIMÕES, António (1985), “Estereótipos relacionados com os idosos”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIX, pp. 207-234.
- SPENCE, Janet T. (1985), “Gender identity and its implications for the concepts of masculinity and femininity”, in Theo B. Sonderegger (Ed.). *Nebraska symposium on motivation: Psychology and gender*, Lincoln, University of Nebraska Press, pp. 59-95.
- SPENCE, Janet T. (1993), “Women, men, and society: Plus ça change, plus c’ est la même chose”, in Stuart Oskamp e Mark Costanzo (Eds.), *Gender Issues in Contemporary Society*, Newbury Park, Sage, pp. 3-17.
- SPENCE, Janet T. (1999), “Thirty years of gender research: A personal chronicle”, in William B. Swann, Judith H. Langlois e Lucia A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society. The gender science of Janet Taylor Spence*, Washington, American Psychological Association, pp. 255-289.
- SZKRYBALO, Joel e RUBLE, Diane N. (1999), “«God made me a girl»: Sex-category constancy judgments and explanations revisited”, *Developmental Psychology*, 35, 2, pp. 392-402.
- TIMM, Annette F. e SANBORN, Joshua A. (2007), *Gender, Sex and the Shaping of Modern Europe. A History from the French Revolution to the Present Day*, New York, Berg.
- UNGER, Rhoda K. (1998), *Resisting gender. Twenty-five years of feminist psychology*, London, Sage.
- VIEIRA, Cristina C. (2003), *Educação e desenvolvimento do género. Os trilhos percorridos na família*, Tese de Doutoramento não publicada, Coimbra, Universidade de Coimbra.
- VIEIRA, Cristina C. (2004), “Capacidades cognitivas e percursos escolares dos rapazes e das raparigas”, *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII, 1, pp. 37-52.
- VIEIRA, Cristina C. (2006), *É menino ou menina? Género e educação em contexto familiar*, Coimbra, Almedina.
- VIEIRA, Cristina C. (2007), *Educação familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género*, Coleção Mudar as Atitudes n.º 15, Lisboa, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- VIEIRA, Cristina C. (2009), “Indicadores de uma socialização diferencial do rapaz e da rapariga na família e na escola: Obstáculos reais a uma verdadeira formação cívica”, in Carlos Reis, João J. Boavida e Virgílio Bento (Coord.), *Escola: Problemas e Desafios*, Guarda, Centro de Estudos Ibéricos, pp. 183-200.
- VOGEL-POLSHY, Eliane (1991), *As acções positivas e os obstáculos constitucionais e legislativos que dificultam a sua aplicação nos Estados-membros do Conselho da Europa*, Cadernos da Condição Feminina, n.º 25, Lisboa, Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres.
- WEST, Candace e ZIMMERMAN, Don H. (1991), “Doing gender”, in Judith Lorber e Susan A. Farrell (Eds.), *The social construction of gender*, California, Sage Publications Inc., pp. 13-37.
- WILLIAMS, John E. e BEST, Deborah L. (1990), *Measuring sex stereotypes. A multinational study*, Newbury Park, Sage Publications Inc.
- YEE, Mia e BROWN, Rupert (1994), “The development of gender differentiation in young children”, *British Journal of Social Psychology*, 33, pp. 183-196.

1.2.

Género e currículo

- ALARIO TRIGUEIROS, Teresa, ANGUITA MARTINEZ, Rocio (1999), "La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad? El sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 36, 33-43.
- ALONSO, Luísa, PERALTA, Helena, ALAIZ, Vitor (2001), *Parecer sobre a "Gestão Flexível do Currículo"*, Lisboa, Ministério da Educação.
- APPLE, Michael (2001), *Educação e Poder*, Porto, Porto Editora.
- BERNARD-POWERS, Jane (1995), "Out of the cameos and into the conversation: gender, social studies and curriculum transformation", in Jane Gaskell & John Willinsky (eds(eds.)), *Gender in/forms curriculum: from enrichment to transformation*, Columbia, Teachers College Press.
- CLARK, Ann (1998) "Resistant boys and modern languages: a case of underachievement," in Ann Clark & Elaine Millard (eds.), *Gender in the secondary curriculum: balancing the books*, London, Routledge, 27-42.
- DEVÍS, José, FUENTES MIGUEL, Jorge, SPARKES, Andrew (2005), "Qué Permanece Oculto del Currículo Oculto? Las Identidades de Género y de Sexualidad en la Educación Física", *Revista Iberoamericana de Educación*, (39), 73-90.
- FINO, Carlos, SOUSA, Jesus (2003), "Alterar o currículo: mudar de identidade", *Revista de Estudos Curriculares*, 2, 233-250.
- FORMOSINHO, João (1987), "Currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único", in AAW, *O Insucesso Escolar em Questão*, Braga, Universidade do Minho, 41-50.
- FORMOSINHO, João, MACHADO Joaquim (2000), "Reforma e mudança nas escolas", in João Formosinho et al., *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, Porto, Edições Asa, 15-30.
- FOUCAULT, Michel (1974), *The archaeology of knowledge*, London, Tavistock.
- FREIRE, Paulo (1975), *Pedagogia do oprimido*, Porto, Afrontamento.
- GILBERT, Rob, Gilbert, Pam (1998), *Masculinity goes to school*, London, Routledge.
- GIMENO SACRISTAN, José (2002), *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- GUILLAUMIN, Colette, *Sexe, Race et Pratique du pouvoir. L'idée de Nature*, Paris, Côté-femmes, 1992.
- HARDING, Jan (1996), "Science in a masculine strait-jacket", in Lesley H. Parker, Leonie J. Rennie, Barry J. Fraser (eds.), *Gender, science and mathematics: shortening the shadow*, London, Kluwer Academic Publishers, 3-16.
- HENRIQUES, Fernanda (1994), *Igualdades e diferenças: propostas pedagógicas*, Porto, Porto Editora.

- KAHLE, Jane (1996), "Equitable science education: a discrepancy model", in Lesley H. Parker, Leonie J. Rennie, Barry J. Fraser (eds.), *Gender, science and mathematics: shortening the shadow*, London, Kluwer Academic Publishers, 129-139.
- KELLY, Alison (1985), "The construction of masculine science", *British Journal of Sociology of Education*, (6), 133-154.
- LEITE, Carlinda (2000), «A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva», *Território Educativo*, 7.
- LEITE, Carlinda (2002), *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- LEITE, Carlinda (2003), *Para uma escola curricularmente inteligente*, Porto, Edições ASA.
- MACAULY, Monica, Brice, Colleen (1997), "Don't touch my projectile: gender bias and stereotyping in syntactic examples", *Language, Journal of the Linguistic Society of America*, 73 (4), 798-825.
- MARTINO, Wayne (1995), "Gender learning practices: exploring the costs of hegemonic masculinity for girls and boys in schools", in Gender Equity Taskforce of the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (ed.), *Proceedings of the promoting gender equity conference*, Canberra, ACT Department of Education and Training, Publications and Public Communications, 343-364.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME), *Programa de História. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, vol. II, Ensino Básico, 3.º Ciclo, Lisboa, ME/DEB, [em linha] disponível em http://www.dgidec.min-edu.pt/basico/Paginas/Programas_OrientacoesCurriculares_3CHS.aspx [consultado em 06/06/09].
- MOREIRA, António e MACEDO, Elizabeth (2000), "Currículo, políticas educacionais e globalização", in José Pacheco (org.), *Políticas de Integração Curricular*, Porto, Porto Editora.
- NODDINGS, Nel (1992), "Gender and the Curriculum", in Philip W. Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*, New York, Macmillan Publishing Company, 659-684.
- NÓVOA, António (1992), "Formação de Professores e profissão docente", in A. Nóvoa (ed.), *Os professores e a sua formação*, Lisboa, Publicações D.Quixote, 13-33.
- PACHECO, José (1996), *Currículo: Teoria e Praxis*, Porto, Porto Editora.
- PACHECO, José (2000), "A racionalidade contextual das políticas de flexibilização curricular", *Território Educativo*, 7.
- PACHECO, José Augusto (2008), *Organização Curricular Portuguesa*, Porto, Porto Editora.
- PINTO, Teresa (1999), "A avaliação dos manuais escolares numa perspectiva de género", in CASTRO, R.V. et al. (org.), *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*, Braga, Universidade do Minho, 1999, pp. 387-395.
- RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua (2006), *Análise de práticas e de necessidades de formação*, Lisboa, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- ROLDÃO, Maria Céu (1999a), *Gestão curricular, fundamentos e práticas*, Lisboa, ME/DEB.
- ROLDÃO, Maria Céu (1999b), *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*, Porto, Porto Editora.

- ROLDÃO, Maria Céu (2004), "Transversalidade e especificidade no Currículo – como se constrói o conhecimento?", *Revista Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 6, 61-73.
- ROLDÃO, Maria Céu (2007), "Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional", *Revista Brasileira de Educação*, 12, 34, 94-103.
- ROMÃO, Isabel (1989), *Distorções sexistas nos materiais pedagógicos: como identificá-los e evitá-los*, Lisboa, Comissão da Condição Feminina.
- SCAIFE, Jonon (1998), "Science education for all? Toward more equitable science education", in Ann Clark e Elaine Millard (eds.), *Gender in the secondary curricular: balancing the books*, London, Routledge, 60-79.
- SILVA, Tomaz Tadeu (2000a), "A poética e a política do currículo como representação" in José Pacheco (org.), *Políticas de Integração Curricular*, Porto, Porto Editora.
- SILVA, Tomaz Tadeu (2000b), "A produção social da identidade e da diferença", in Tomaz Tadeu da Silva (org.), *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, Petrópolis, Editora Vozes.
- SILVA, Tomaz Tadeu (2000c), "Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean Claude Forquin", *Educação & Sociedade*, 73.
- SILVA, Tomaz Tadeu (2000d), *Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico*, Belo Horizonte, DP&A.
- SILVA, Tomaz Tadeu (2000e), *Teorias do Currículo: Uma introdução crítica*, Porto, Porto Editora.
- SOUSA, Jesus (2004), "Um currículo ao serviço do poder?", *Tribuna da Madeira. Educação*, I-IV.
- SUBIRATS, Marina (1997), "Pensando el cambio coeducativo: un arco perfecto para una bella construcción", in Bonal, Xavier, *Las atitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*, Barcelona, Graó, 7-9.
- TANNER, Daniel, TANNER, Laurel (1980), *Curriculum Development: Theory and Practice*, London, McMillan Publishing.
- TINOCO, Joana Ribeiro & Almeida, Conceição (2003). *Diferenças entre géneros na matemática: convicções de professores e alunos*, Dissertação de Mestrado, Braga, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- TOBIN, Keneth, KAHLE, Jane B., FRASER, Bob J. (1990), *Windows into science classroom: problems associated with higher level cognitive learning in science*, London, Falmer Press.
- TORRES, Julio (1995), *O currículo oculto*, Porto, Porto Editora.
- WOMEN SCIENCE STUDENTS AND SCIENCE FACULTY AND STAFF (1996), *Achieving gender equity in science classrooms*, New England, Brown University.
- YOUNG, Michael (1998), *The Curriculum of the Future: From the 'New Sociology of Education' to a Critical Theory of Learning*, London, Falmer Press.
- ZEICHNER, Kenneth (1993), *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*, Lisboa, Educa.

1.3.

A Transversalidade do género na intervenção educativa

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIREITO AO CRÉDITO (2009), *Microcrédito*, [em linha], disponível em <http://www.microcredito.com.pt/> [consultado em outubro de 2009].

CHESTON, Susy, (2006), “«Just the facts ma’am» – Gender Stories from Unexpected Sources with Morals for Microfinance”, *Microcredit Summit Campaign*, [em linha], disponível em http://www.microcreditsummit.org/commissioned_papers/, [consultado em maio de 2009].

CONS, Jason; PAPROCKI, Kasia (2008), “The Limits of Microcredit—A Bangladeshi Case”, *Food First Backgrounder*, 14, 4, [em linha], disponível em <http://www.foodfirst.org/files/pdf/bgr%20microcredit%20winter%202008.pdf>, [consultado em outubro de 2009].

GREEN BELT MOVEMENT (GBM) (2008), [em linha], disponível em <http://www.greenbeltmovement.org/>, [consultado em Outubro de 2008].

INSTITUTO PORTUGUÊS DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO (IPAD), *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio*, [em linha], disponível em http://www.ipad.mne.gov.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=221&Itemid=253, [consultado em maio de 2009].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME) (2001), *Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro*, [em linha], disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf, [consultado em maio de 2009].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME) (2008), *Despacho n.º 19308/2008*, [em linha], disponível em http://min-edu.pt/np3content/?newsId=2431&fileName=despacho_19308_2008.pdf, [consultado em Maio de 2009].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME), (2004), *Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março*, [em linha], disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_74_2004.pdf, [consultado em maio de 2009].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME), *Despacho n.º 19308/2008 de 08/07/2008*, *Diário da República*, 2.ª Série, n.º 139 de 21/07/2008.

MJØS, Ole Danbolt (2004), *Presentation Speech of the Nobel Peace Prize 2004*, [em linha], disponível em http://nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2004/presentation-speech.html, [consultado em outubro de 2008].

NOBEL FOUNDATION (2004), *The Nobel Peace Prize 2004*, [em linha], disponível em http://nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2004/, [consultado em outubro de 2008].

NORUEGA – O SÍLIO OFICIAL EM PORTUGAL (s.d.) [em linha], disponível em http://www.noruega.org.pt/About_Norway/Politica-Externa/organizations/prize/, [consultado em outubro de 2009].

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2008), '*Return to gender*': *Gender, ICT and Education*, background paper of OECD Expert meeting hosted by the Norwegian Ministry of Education and Research, by C. Tømte, [em linha], disponível <http://www.oecd.org/dataoecd/41/42/40834253.pdf>, [consultado em setembro de 2008].

STRATEGIES OF INCLUSION: GENDER AND THE INFORMATION SOCIETY (SIGIS) (2005), [em linha], disponível em <http://www.rcss.ed.ac.uk/sigis/index.php>, [consultado em setembro de 2008].

WORLD ECONOMIC FORUM (2007). The Global Gender Gap Report 2007. [em linha], disponível em 2008 at <http://www.weforum.org/en/initiatives/gcp/Gender%20Gap/index.htm>, [consultado em outubro de 2008].

2.1.

Corpo, Género, Movimento e Educação

ALMEIDA, Miguel Vale de (2004), "O Manifesto do Corpo", *manifesto*, 5, 18-35.

AMÂNCIO, Lúcia (2004), "A(s) masculinidade(s) em que-estão", in Lúcia Amâncio (org.), *Aprender a ser homem. Construindo masculinidades*, Lisboa, Livros Horizonte, 13-27.

AMOUR, Kathleen (1999), "The case for a body-focus in education and physical education", *Sport, Education and Society* 4, 5-15.

ARNOT, Madeleine, DAVID, Miriam, WEINER, Gaby (1999), *Closing the Gender Gap: Postwar Education and Social Change*, London, Polity Press.

BENTO, Jorge (1995), *O Outro Lado do Desporto*, Porto, Campo de Letras.

BENTO, Jorge (2001), "Da Legitimação da Educação Física", *Educação Física Coleção Prata da Casa*, 11, 9-32.

BENTO, Jorge (2004), "Desporto para Crianças e Jovens: Das Causas e dos Fins", in Adroaldo Gaya, António Marques e Go Tani (orgs.), *Desporto para Crianças e Jovens. Razões e Finalidades*, Porto Alegre, Editora da UFRGS, 21-56.

BENTO, Jorge (2006), "Da pedagogia do desporto", in Go Tani, Jorge Bento e Ricardo Peterson (orgs.), *Pedagogia do Desporto*, Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 26-40.

BORDO, Susan (1990), "The Body and the Reproduction of Femininity: A Feminist Appropriation of Foucault", in Alison M. Jaggard & Susan R. Bordo (eds.), *Gender/Body/Knowledge. Feminist Reconstructions of Being and Knowing*, New Brunswick and London, Rutgers University Press, 13-33.

- BOTELHO-GOMES, Paula; SILVA, Paula; QUEIRÓS, Paula (2000), *Equidade na educação: educação física e desporto na escola / Equity on education: physical education and sport at school*, Lisboa, Associação Portuguesa a Mulher e o Desporto.
- BRASÃO, Inês (1999), *Dons e Disciplinas do Corpo Feminino: os discursos sobre o Corpo na História do Estado Novo*, Cruz Quebrada, Gráfica 2000.
- CERTEAU, Michel (1982), "Histoires du corps", *Esprit*, 62, 179-187.
- CONNELL, Robert (2000), *The Men and the Boys*, Sidney, Allen & Unwin.
- CRUZ, Isabel (2004), "Poderosas ou sexys? Imagens das atletas nos media", Comunicação apresentada no *Seminário Evocativo do I Congresso Feminista e de Educação*, Lisboa.
- CRUZ, Maria Isabel (2003), «Sportwoman». *A construção dos corpos femininos na imprensa desportiva portuguesa da década de 20*, Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta.
- DAOLIO, Jocimar (1995), *Da cultura do corpo*, S. Paulo, Papirus Editora.
- DEWAR, Alison (1993), "El cuerpo marcado por el género en la educación física: una perspectiva feminista crítica", *Apuntes Unisport Andalucía*, 275, 112-125.
- FAUSTO-STERLING, Anne (2000), *Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality*, New York, Basic Books.
- FERREIRA, Maria Luísa (2001), "Reflexões sobre o conceito de género", in Maria Luísa Ferreira (org.), *Pensar no feminino*, Lisboa, Edições Colibri, 47-58.
- FERREIRA, Vítor (2003), "Atitudes dos Jovens Portugueses Perante o Corpo", in José Machado Pais e Manuel Villaverde Cabral (eds.), *Condutas de Risco, Práticas Culturais e Atitudes Perante o Corpo*, Oeiras, Celta, 265-366.
- FERREIRA, Vítor (2004), "Da reflexividade corporal entre os jovens portugueses: Uma realidade socialmente fragmentada", *Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia*, Braga, APS, 55-61.
- GARRETT, Robyne (2004), "Gendered bodies and physical identities", in John Evans, Brian Davies, Jan Wright (eds.), *Body Knowledge and Control. Studies in the sociology of physical education and health*, London and New York, Routledge, 140-156.
- GERVILLA, Enrique (1997), *Postmodernidad y Educación: valores e cultura de los jóvenes*, Madrid, Dykinson.
- GERVILLA, Enrique (2000), *Valores del cuerpo educando*, Barcelona, Hélder.
- GILL, Rosalind, HENWOOD, Karen, McLEAN, Carl (2005), "Body Projects and the Regulation of Normative Masculinity", *Body & Society*, 1, 11, 37-62.
- GROZ, Elisabeth (1994), *Volatile Bodies: Toward a Corporeal feminism*, Sidney, Allen and Unwin.
- GUILLAUMIN, Colette (1992), "Le corps construit", in *Sexe, Race et Pratique du pouvoir: L'idée de nature*, Paris, Côté-Femmes, 117-142.

- HALL, Ann (1990), "How should theorize gender in the context of sport?", in Michael Messner & Donna Sabo (eds.), *Sport, Men and the Gender Order. Critical Feminist Perspectives*, Champaign IL, Human Kinetics, 223-240.
- HALL, Ann (1996), *Feminism and Sporting Bodies Essays or Theory and Practice*, Illinois, Human Kinetics.
- HARGREAVES, Jennifer (1994), *Sporting females. critical issues in the history and sociology of women's sports*, London-New York, Routledge.
- KIRK, David (1993), *The body, schooling and culture*, Victoria, Deakin University Press.
- KIRK, David (2002), "The social construction of the body in physical education and sport", in Anthony Laker (ed.), *The Sociology of Sport and Physical Education*, London e New York, Routledge, 79-91.
- KIRK, David (2003), "Student Learning and the Social Construction of Gender in Sport and Physical Education", in Stephen Silverman, Catherine Ennis (eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction*, Champaign IL, Human Kinetics, 67-82.
- LE BRETON, David (1992), *Anthropologie du Corps et Modernité*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LEAL, Isabel (1990), "O Corpo como Texto e como Discurso", *Análise Psicológica*, 3, 307-310.
- LIPOVETSKY, Gilles (1983), *A era do vazio – Ensaio sobre o Individualismo Contemporâneo*, Lisboa, Relógio de Água.
- LIPOVETSKY, Gilles (1997), *A Terceira Mulher. Permanência e Revolução no Feminino*, Lisboa, Instituto Piaget.
- LOURO, Guacira (2004), *Um corpo estranho. Ensaios sobre a sexualidade e teoria queer*, Belo Horizonte, Autêntica.
- LOUVEAU, Catherine (2000), "Mulheres desportivas, corpos desejáveis", *Le Monde Diplomatique – Edição Portuguesa*, 19, 20-21.
- LOUVEAU, Catherine (2001), "Desporto, mulheres, media: o corpo desejável das desportistas", *ex aequo*, 4, 57-74.
- MARTINEZ ÁLVAREZ, Lúcio, GARCIA MONGE, Alfonso (1997), "Educación Física e Género. Una Mirada al Cuerpo en la Escuela", in Teresa Alario Trigueros & Carmen Garcia Colmenares (coords.), *Persona, Género y Educación*, Salamanca, Amarú Ediciones, 31-71.
- MARTINO, Wayne, BECKETT, Lori (2004), "Schooling the Gendered Body in Health and Physical Education: Interrogating Teachers' Perspectives", *Sport, Education and Society*, 9, 239-251.
- PAIS, José Machado (1998), *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.
- PINTO, Teresa (1999), "Caminhos e Encruzilhadas da CoEducação", *ex aequo*, 1, 123-135.
- QUEIRÓS, Paula (2002), *O corpo na Educação Física: leitura axiológica à luz de práticas e discursos*, Dissertação de Doutoramento, Porto, FCDEF- UP.

- SCRATON, Sheila (1997), "The Sporting Lives of Women in European Countries: Issues in Cross-national Research", in Gill Clarke & Barbara Humberstone (eds.), *Research Women and Sport*, London, Macmillan Press, 183-198.
- SILVA, Alfredina, MAIO, Conceição, GUIA, Maria, SARDOEIRA, Teresa (2006), *Despertar para a Igualdade: mais desporto na escola*, Queijas, APMD.
- SILVA, Paula (2007), *A construção/estruturação do género na Educação Física*, Oeiras, CIDM.
- SILVA, Paula; BOTELHO-GOMES, Paula; QUEIRÓS, Paula (2004), "As Actividades Físicas e Desportivas têm Sexo? – O Género no Desporto", *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 28/29, 53-64.
- SILVA, Paulo Cunha (1999), *O Lugar do Corpo: Elementos para uma Cartografia Fractal*, Lisboa, Instituto Piaget.
- TALBOT, Margaret (2001), "Sem limites: com excepção dos limites impostos pelos outros? O papel da educação no desenvolvimento do desporto para as mulheres", *ex aequo*, 4, 27-40.
- TALBOT, Margaret (2003), "Should Gender be on the Agenda for Physical Education?", in *Livro de Actas do II Congresso Internacional Mulheres e desporto: agir para a mudança*, Porto, APMD.
- THEBERGE, Nancy (1991), "Reflections on the body in the sociology of sport", *Quest*, 43, 123-134.
- THEBERGE, Nancy (1994), "Toward a Feminist Alternative to Sport as a Male Preserve", in Susan Birrell & Cheryl Cole (eds.), *Women, Sport, and Culture*, Champaign IL, Human Kinetics, 181-192.
- TURNER, Brian (1985), *The Body and Society. Explorations in Social Theory*, Oxford, Basil Blackwell.
- YOUNG, Kevin (1997), "Women, sport and physicality", *International Review for the Sociology of Sport*, 32, 297-306.

3.1.

Género, Educação e Saúde

- AMÂNCIO, Lúgia (Org.), *Aprender a ser homem. Construindo masculinidades*, Lisboa, Livros Horizonte, 2004
- ARIÈS, Philippe, DUBY, Georges (dir.) (1990-91), *História da Vida Privada*, 4 vols., Porto, Afrontamento.
- BARBOSA, Carlos (2004), "Violência escolar e a construção social de masculinidades", in Lúgia Amâncio (org.), *Aprender a Ser homem – construindo masculinidades*, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 143-164.
- CONNELL, Robert (2002), *Gender*, Cambridge, Polity Press.

- DANIELSSON, Maria & LINDBERG, Gudrum (2001), "Differences between men's and women's health: the old and the new gender paradox", in Piroška Öslin, Mary Danielsson (Eds.), *Gender Inequalities in health. A Swedish perspective*, Cambridge, Harvard University Press, pp. 23-66.
- DIRECÇÃO-GERAL DA SAÚDE, *Risco de Morrer em Portugal*, Lisboa, DGS (vários anos), [em linha] disponível em www.dgs.pt (em especial <http://www.dgs.pt/wwwbase/wwwinclude/ficheiro.aspx?tipo=0&id=14952&ambiente=WebSiteMenu> www.dgs.pt [consultado em 02/12/09]
- DOYAL, Lesley (2000), "Gender equity in health: debates and dilemmas", *Social Science and Medicine*, 51, 931-939.
- FERNANDES, Ana, PERELMAN, Julian & MATEUS, Céu (2007), *Health and Health Care in Portugal: Does Gender Matter?*, Lisboa, Escola Nacional de Saúde Pública.
- GRAHAM, Hilary (2007), *Unequal Lives: Health and Socioeconomic Inequalities*, Open University Press, [em linha] disponível em <http://www.mcgraw-hill.co.uk/html/0335213693.html>, [consultado em 02/12/2009]
- INE (2008), *IV Inquérito Nacional de Saúde, 2005/2006*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística.
- LARANJEIRA, Ana Rita (2004), "Não és homem não és nada: masculinidade e comportamentos de risco", in Lúcia Amâncio (org.) *Aprender a Ser Homem – construindo masculinidades*, Livros Horizonte, Lisboa, pp. 51-74.
- NUNES, Emília (2007), "Tabaco e Saúde", in *Consumo de Substâncias Psicoactivas e Prevenção em Meio Escolar*, Lisboa, Direcção-Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular, Direcção-Geral da Saúde e Instituto da Droga e da Toxicodependência.
- PRAZERES Vasco (coord.), LARANJEIRA, Ana Rita, OLIVEIRA, Victor (2006), *Saúde dos Jovens em Portugal – elementos de caracterização*, Lisboa, Direcção-Geral da Saúde, disponível em www.dgs.pt
- PRAZERES, Vasco (coord.), LARANJEIRA, Ana Rita, MARQUES, António Manuel, SOARES, Célia (2008), *Saúde, Sexo e Género – Factos Representações e Desafios*, Lisboa, Direcção-Geral da Saúde, disponível em www.dgs.pt.
- SCHENCK-GUSTAFSSON, Karin, (2006), "Are the symptoms of myocardial infarction different in men and women? If so, will there be any consequences?", *Scand Cardiovas J*, 40 (6), pp. 325-326.
- SIMÕES, Celeste & CARVALHO, Marina (2009), "A violência entre pares" in Margarida Gaspar de Matos & Daniel Sampaio (coords.), *Jovens com Saúde. Diálogo com uma geração*, Texto Editores, pp. 104-116.
- SIMÕES, Joaquim (1999), *Género e enfermagem: da tradição no feminino ao presente masculino*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, Universidade Aberta.
- WHO (2007), *Gender and tobacco control: A policy Brief*, [em linha] disponível em http://www.who.int/tobacco/resources/publications/general/policy_brief.pdf, [consultado em 18/10/2009]
- WHO (2008) *Inequalities in young people's health - HBSC international report from the 2005/2006 survey*, [em linha] disponível em http://www.euro.who.int/datapublications/Publications/Catalogue/20080616_1, [consultado em 18/10/2009]

4.1.

Género e Liderança

- AMÂNCIO, Lúgia e NOGUEIRA, Conceição (1995), *Gender, Management and Science*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- APOSTAL, Robert A. e HELLAND, Carol (1993), "Commitment to and role changes in dual career families", *Journal of Career Development*, Win Vol. 20(2), 121-129.
- BADINTER, Elisabeth (s.d.), *O amor incerto. História do amor maternal do séc. XVII ao séc. XX*, Lisboa, Relógio d'Água.
- BLUNDEN, Catherine (1982), *Le travail et la vertu. Femmes au foyer: une mystification de la révolution industrielle*, Paris, Payot.
- BURIN, Mabel (1998), "Estudios de Género. Reseña histórica", in Mabel Burin e Irene Meler, *Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, pp. 19-29.
- CAMDEN, Carl T. e WITT, Jan (1983), "Manager communicative style and productivity: A study of female and male managers", *International Journal of Women's Studies*, May-Jun., Vol. 6(3), 258-269.
- CASACA, Sara Falcão (2008), "Editorial", *ex aequo*, n.º 18, 5-8.
- CASACA, Sara Falcão e CHAGAS LOPES, Margarida (2009), "Gender Matters in Scientific and Technological Fields: Time as a Biased Resource", *SOCIUS Working Papers*, N.º 06, [em linha] disponível em http://pascal.iseg.utl.pt/~socius/publicacoes/wp/WP_6_2009.pdf [consultado em 22 de outubro de 2009].
- CHUSMIR, Leonard H. (1990), "Men who make nontraditional career choices", *Journal of Counseling and Development*, Sep.-Oct., Vol. 69(1), 11-16.
- Comissão Europeia (2008), Relatório sobre Igualdade entre Homens e Mulheres, [em linha] disponível em http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=pt&type_doc=COMfinal&an_doc=2008&nu_doc=10 [consultado em 15/10/09].
- CUNHA RÊGO, Maria do Céu da (2007), Conferência "Conciliação entre a Vida Profissional, a Vida Pessoal e Familiar – novos desafios para os parceiros sociais e as políticas públicas", EU2007. PT, Lisboa, 13 de Julho de 2007, disponível em www.cite.gov.pt. [consultado 20 de setembro de 2009].
- DAUMARD, Adeline (1990), "Affaire, amour, affection: le mariage dans la société bourgeoise au XIXe siècle", *Romantisme*, n.º 68, pp.33-47.
- DAVIDSON, Marilyn J. e COOPER, Cary L. (1992), *Shattering the glass ceiling-the woman manager*, London, Paul Chapman Publishing, Ltd.

- EAGLY, Alice H., e KARAU, Steven J. (1991), "Gender and the emergence of leaders: a meta-analysis", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 60(5), 685-710.
- EAGLY, Alice H., MAKHIJANI, Mona G. e KLONSKY, Bruce G. (1992), "Gender and the evaluation of leaders: A meta-analysis", *Psychology Bulletin*, Jan., Vol. 111(1), 3-22.
- EUROPEAN COMMISSION (2008), *Report on Equality Between Women and Men (REWM)*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- EUROSTAT (2008), *The life of women and men in Europe: A statistical portrait*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- FAGENSON, Ellen A. (1990), "Perceived masculine and feminine attributes examined as a function of individual's sex and level in the organizational power hierarchy: a test of four theoretical perspectives", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 75(2), 204-211.
- FAGENSON, Ellen A. (1993), *Women in Management. Trends, Issues and Challenges in Managerial Diversity*, London, Sage Publications.
- FERREIRA, Virgínia (1999), "Os paradoxos da situação das mulheres em Portugal", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52/53, 199-227.
- FOLBRE, Nancy (1991), "The Unproductive Housewife: Her Evolution in Nineteenth-Century Economic Thought", *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol.16, n.º 3, pp.463-484.
- GREENGLASS, Esther R. (1985), "Psychology implications of sex bias in the workplace", *Academic Psychology Bulletin*, Sum Vol 7(2), 227-240.
- HART, Lois, WAISMAN, Charlotte (2005), *The leadership training activity book: 50 exercises for building effective leaders*, New York, American Management Association (AMACOM).
- HORNER, Matina S. e WALSH, Mary R. (1974), "Psychological Barriers to success in Women", in Ruth B. Kundsín (Ed), *Women and Success*, New York, Morrow & Cº, 138-144.
- INE (2009), *Base de Dados Dossier Género*, Instituto Nacional de Estatística [em linha] disponível em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_perfgenero&menuBOUI=13707294 [consultado em 30/11/09].
- INTERNATIONAL LABOUR OFFICE (January 2009), *Global Employment Trends for Women*, Geneva, ILO, [em linha] disponível em http://www.cite.gov.pt/cite/destaques/TendMundEmpMulheres_2009.pdf [consultado em julho de 2009].
- LIPMAN-BLUMEN, Jean (1980), "Female leadership in formal organizations: must the female leader go formal", in Harold J. Leavitt, Louis R. Pondy, e David M. Boje (Eds.), *Readings in managerial psychology*, Chicago, The University of Chicago Press, 341-362.
- LONG, Bonita C., KAHN, Sharon E., e SCHUTZ, Robert W. (1992), "Causal model of stress and coping: women in management", *Journal of Counseling Psychology*, Apr., Vol. 39(2), 227-239.
- MACGREGOR, Mariam (2007), *Everyday leadership: Attitudes and actions for respect and success (A guidebook for teens)*, Minneapolis, Free Spirit Publishing Inc.
- MARSHALL, Judi (1984), *Women managers-travellers in a male world*, Chichester, John Wiley & Sons.
- Na política, as mulheres são capazes!*, 2.ª ed. (2008), Lisboa, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

- NADELSON, Carol C. (1989), "Professional issues for women", *Psychiatric Clinics of North America*, Mar., Vol. 12(1), 25-33.
- NETO, Félix (2000), *Psicologia social* (Vol. II), Lisboa, Universidade Aberta.
- NEVES, José (2001), "O processo de liderança", in José Maria Carvalho Ferreira, José Neves, António Caetano (Coords.), *Manual de psicossociologia das organizações*, Lisboa, McGraw-Hill, pp. 377-402.
- NICHOLSON, Nigel, e WEST, Michael A. (1988), *Managerial job change: men and women in transition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NOGUEIRA, Conceição (1995), "Gender representations and perceptions of managerial success", in Lúcia AMÂNCIO and Conceição NOGUEIRA (Eds.), *Gender, Management and Science*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 103-111.
- NOGUEIRA, Conceição (2001), *Mulheres em posições de poder: Estereótipo e Atribuições*, Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- NOGUEIRA, Conceição (2009), "Contradictory Positions and Contradictory Discourses: A Study on Discourse Analysis of Women in Power Positions in Portugal", *Journal of Women, Politics and Policy*, 30 (1), 71-89.
- NOGUEIRA, Conceição e Amâncio, Lúcia (1996), "Gender and management. Stereotypes and attributions for a successful career", *Psicologia*, XI, 1, 79-88.
- PERISTA, Heloísa (Coord.) (1999), *Os usos do tempo e o valor do trabalho: Uma questão de género*, Lisboa, Centro de Estudos para a Intervenção Social (CESIS).
- PERISTA, Heloísa, GUERREIRO, Maria das Dores, JESUS, Clara e MORENO, Maria Luísa (2008), "A igualdade de género no quadro da responsabilidade social – o projecto equal. Diálogo social e igualdade nas empresas", *ex aequo*, n.º 18, 103-120.
- PINTO, Teresa (2007), "História das Mulheres e do género. Uma progressiva presença institucional de dúbida legitimação académica", *ex aequo*, n.º 16, 141-166.
- POWELL, Gary N. e BUTTERFIELD, D. Anthony (1989), "The "good manager": Did androgyny fare better in the 1980s?", *Group and Organization Studies*, Jun., Vol. 14(2), 216-233.
- RAGINS, Belle R. e SUNDSTROM, Eric (1989), "Gender and power in organizations: A longitudinal perspective", *Psychology Bulletin*, Jan., Vol. 105(1), 51-88.
- Relatório da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões (2009), Igualdade entre Homens e Mulheres*. Bruxelas, COM(2009) 77 final, [em linha] disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009DC0077:PT:NOT> [consultado em 25/08/09].
- RESKIN, Barbara F. e ROSS, Catherine E. (1992), "Jobs, authority and earnings among managers: The continuing significance of sex", *Work and Occupations*, Nov., Vol. 19(4), 342-365.
- SANTOS, Helena e AMÂNCIO, Lúcia (2004), "Uma perspectiva psicossociológica da controvérsia em torno das acções positivas: O género em contexto político", *Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia*.

- SCHEIN, Virginia E. (1973), "The relationship between sex-role stereotypes and requisite management characteristics", *Journal of Applied Psychology*, 57, 95-100.
- SCHEIN, Virginia E. (1975), "Relationships between sex-role stereotypes and requisite management characteristics among female managers", *Journal of Applied Psychology*, 60, 340-344.
- SCHEIN, Virginia E., MUELLER, Ruediger e JACOBSON, Carolyn (1989), "The relationship between sex role stereotypes and requisite management characteristics among college students", *Sex Roles*, Jan., Vol. 20(1-2), 10-110.
- UNIFEM (Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher) (2008). *Quem Responde às Mulheres? Género e Responsabilização*, Relatório Progresso das Mulheres do Mundo 2008/09. Sumário executivo [em linha] disponível em http://www.unifem.org/progress/2008/media/POWW08_ExecutiveSummary_pt.pdf [consultado em 30/11/09]. Texto integral [em linha] disponível em <http://www.unifem.org/progress/2008> [consultado em 30/11/09] e em versão portuguesa em http://www.unifem.org/progress/2008/media/POWW08_ExecutiveSummary_pt.pdf [consultado em 30/11/09].
- VOET, Rian (1998), *Feminism and Citizenship*, London, Sage Publications.

5.1.

Género e Tecnologias da Informação e da Comunicação

- BOYER, Kate (ed.) (2006), *Gender, Space and Technology*. A special issue of *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 5, 1, [em linha] disponível em <http://www.acme-journal.org/Volume5-1.htm> [consultado em janeiro 2009].
- CARDOSO, Gustavo (coord.), ESPANHA, Rita, LAPA, Tiago (2007), *E-Generation: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal*, Lisboa, CIES/ISCTE – Centro de Investigação e Estudos, [em linha], disponível em <http://cies.iscte.pt/destaques/documents/E-Generation.pdf>, [consultado em fevereiro de 2009].
- CASELL, Justine, CRAMER, Meg, (2007), "Hi Tech or High Risk? Moral Panics about Girls Online", in T. MacPherson (org.) *Digital Youth, Innovation, and the Unexpected*, *The MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning*, Cambridge, MA, MIT Press, 53-75, [em linha], disponível em <http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/dmal.9780262633598.053> [consultado em fevereiro de 2009].
- CASELL, Justine, JENKINS, Henry (org.) (1998), *From Barbie to Mortal Kombat: Gender and Computer Games*, Cambridge, MA, The MIT Press.

- Digital Youth Research: Kid's Digital Learning with Digital Media*, [em linha], disponível em <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/>, [consultado em abril de 2009].
- FERREIRA, Virgínia (2007), «Quando as mulheres eram computadoras» – Reflexões em torno das variações da feminização da programação em informática”, in Lígia Amâncio *et al.* (orgs.), *O Longo Caminho das Mulheres – Feminismos 80 anos depois*, Lisboa, Dom Quixote, 375-384.
- GPEARI – Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (2008), *Oferta e Procura de Formação em TIC no Ensino Superior [1997-1998 a 2007-2008]*, [em linha], disponível em http://www.gpeari.mctes.pt/archive/doc/TIC_1DEZ08.pdf, [consultado em maio de 2009].
- GRAÑERAS PASTRANA, Montserrat (coord.), DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier (dir.) (2004), *Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*, Madrid, Instituto de la Mujer [em linha] disponível em <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Documento/guiadidactica.pdf> (consultado em junho de 2009).
- GRAY, Gay, HYDE, Heather (1992), *A Picture of Health: Strategies for Health Education*, Cambridge, LDA.
- GRUPO de Prevenção do Abuso e do Comércio Sexual de Crianças Institucionalizadas (2008), *Relatório Exploratório: Excertos para Divulgação pela Comunicação Social*, [em linha] disponível em www.pgr.pt/portugues/grupo_soltas/gpaci%202.doc, [consultado em fevereiro de 2009].
- INSTITUTO DE ESTUDOS JORNALÍSTICOS, (2002), *Os Jovens e a Internet: Representação, Utilização, Apropriação*, Coimbra, Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras.
- LIE, Merete (org.) (2003), *He, She and It Revisited: New Perspectives on Gender in the Information Society*, Oslo, Gyldendal Akademisk.
- MIT Completes Ground-Breaking Studies on Status of Women Faculty, [em linha], disponível em <http://web.mit.edu/newsoffice/2002/genderequity.html>, [consultado em abril de 2009].
- SELWYN, Neil (2007), *Citizenship, technology and learning – a review of recent literature*, Bristol, Futurelab, [em linha], disponível em www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Citizenship_Review_update.pdf, [consultado em novembro de 2008].
- SELWYN, Neil, FACER, Keri (2007), *Beyond the digital divide: Rethinking digital inclusion for the 21st century*, Bristol, Futurelab, [em linha], disponível em www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Citizenship_Review_update.pdf, [consultado em novembro de 2008].
- SISTEMA DE AVALIAÇÃO, CERTIFICAÇÃO E APOIO À UTILIZAÇÃO DE SOFTWARE PARA A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO (SACAUSEF), [em linha], disponível em <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=92>, [consultado em maio de 2009].
- STROSS, Randall (2008), *Digital domain: What has driven women out of computer science?*, The New York Times, [em linha], disponível em http://www.nytimes.com/2008/11/16/business/16digi.html?_r=1&partner=rss&emc=rss, [consultado em maio de 2009].
- TAYLOR, Jennifer (2005), “The Decline of Women in Computer Science from 1940-1982”, [em linha], disponível em <http://knol.google.com/k/jennifer-taylor/the-decline-of-women-in-computer/u67r-Ndua/5hwjo0#>, [consultado em abril 2009].

6.1.

Assimetrias de Gênero nas escolhas Vocacionais

- BETZ, Nancy E. & HACKETT, Gail (1981), "The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men", *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- BETZ, Nancy E. & HACKETT, Gail (1983), "The relationship of mathematics self-efficacy expectation to the selection of science-based college majors", *Journal of Vocational Behavior*, 1-17.
- BETZ, Nancy E. (2004), "Contributions of self-efficacy theory to career counseling: a personal perspective", *Career Development Quarterly*, 52(4), 340-353.
- BETZ, Nancy E., & SCHIFANO, Ross (2000), "Increasing realistic self-efficacy and interests in college women", *Journal of Vocational Behavior*, 56, 35-52.
- BOUVILLE, Mathieu (2008), "On enrolling more female students in science and Engineering", *Sci Eng Ethics*, 279-290.
- CINAMON, Rachel Gali & HASON, Iris (2005, June), *Facing the Future: Barriers and Resources in Work and Family Plans of At-Risk Israeli Youth*. Paper presented at the 7th Biennial Conference of the Society for Vocational Psychology, Vancouver, Canada.
- EVETTS, Julia (1996), *Gender and Career in Science and Engineering*, Bristol, PA: Taylor & Francis.
- FITZGERALD, Louise F., FASSINGER, Ruth & BETZ, Nancy E. (1995), "Theoretical advances in the study of women's career development", in W. Bruce Walsh & Samuel H. Osipow (org.), *Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research, and Practice*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 67-110.
- GOTTFREDSON, Linda (2002), "Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self creation", in Duane Brown & Associates (org.), *Career choice and development*, San Francisco, Jossey Bass, 85-148.
- GOTTFREDSON, Linda (2005), "Using Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling", in S. D. Brown & R. W. Lent (org.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, New York, Wiley, 71-100.
- HACKETT, Gail & BETZ, Nancy E. (1981), "A self-efficacy approach to the career development of women", *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326 – 339.
- HACKETT, Gail (1985), "Role of mathematics self-efficacy in the choice of math-related majors of college women and men: a path analysis", *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 47-56.

- KONRAD, Alison M. (2003), "Family demands and job attribute preferences: a 4-year longitudinal study of women and men", *Sex Roles*, 49 (1/2), 35-46.
- KONRAD, Alison M., YANG, Yang, GOLDBERG, Caren, & SULLIVAN, Sherry E. (2005), "Preferences for job attributes associated with work and family: A longitudinal study of career outcomes", *Sex Roles*, 53, 303-315.
- LENT, Robert W. (2005), "A social cognitive view of career development and counseling", in Steven D. Brown e Robert W. Lent (org.), *Career development and counseling: putting theory and research to work*, New Jersey, John Wiley & Sons Inc, 101-127.
- POVEY, Hilary (1998), "«That spark from heaven» or «of the earth»: girls and boys and knowing mathematics", in A. Clark & E. Millard (org.), *Gender in the secondary curriculum: balancing the books*, London, Routledge, 131-144.
- SAAVEDRA, Luísa & TAVEIRA, Maria Céu (2007), "Discursos de adolescentes sobre a vida profissional e familiar: entre o sonho e a realidade", *Educação & Sociedade*, 28(101), 1375-1391.
- SIMPSON, Rute (2004), "Masculinity at work: the experiences of men in female dominated occupations", *Work, Employment and Society*, 18(2), 349-368.
- STICKEL, Sue A. & BONETT, Rhonda M. (1991), "Gender Differences in Career Self-Efficacy: Combining a Career with Home and Family", *Journal of College Student Development*, 32(4), 297-301.
- VAN ANDERS, Sari M. (2004), "Why the academic pipeline leaks: fewer men than women perceive barriers to becoming professors", *Sex Roles*, 51,(9/10), 511-521.
- WALKERDINE, Valerie (1998), *Counting girls out: girls and mathematics*, London, Falmer Press. (New Edition).
- XU, Yonghong Jade (2008), "Gender Disparity in STEM Disciplines: A Study of Faculty Attrition and Turnover Intentions", *Research in Higher Education*, 49(7), 607-624.

III.

Referências Complementares

AAVV (1995), *Em busca de uma pedagogia da igualdade*, Lisboa, CIDM.

AAVV (1999), *Coeducação: do Princípio ao Desenvolvimento de uma Prática. Actas do Seminário Internacional*, Lisboa, CIDM.

AAVV (2000), *Coeducar para uma sociedade inclusiva. Actas do Seminário Internacional*, Lisboa, CIDM.

AAVV (2001), *Reconstruir os nossos olhares. O papel da orientação escolar e profissional na promoção da igualdade de oportunidades*, Coimbra, ME/DREC.

ABRANCHES, Graça (2007) "Ler a linguagem: breves notas sobre desproporções e dissemelhanças, pseudo-genéricos e a igualdade entre os sexos", in AAVV, *A dimensão de Género nos Produtos Educativos Multimédia*, Cadernos Sacausef, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 77-81, [em linha] disponível em http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1220024684_09_SACAUSEF_III_77a81.pdf [consultado em 15/10/09].

ACIOLY-REGNIER Nadja, et al. (1999), *Meios escolares e questões de género: elementos de reflexão para a prática do ensino*, Lisboa, CIDM.

AFONSO, Maria Rosa (2007), *Guião de Educação para a Cidadania em Contexto Escolar*, Lisboa, DGIDC/Ministério da Educação, [em linha], disponível em http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/790/contexto_escolar.pdf [consultado em junho de 2009].

ALMEIDA, Ana Nunes de (2005), "O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate", *Análise Social*, vol. XL (176), pp. 579-593.

ALVAREZ, Teresa (2007), "Representações iconográficas de sujeito histórico: o que (não) vemos nas imagens de História", in AAVV, *A dimensão de Género nos Produtos Educativos Multimédia*, Cadernos Sacausef, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 93-105, [em linha] disponível em http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1220024728_11_SACAUSEF_III_93a105.pdf [consultado em 15/10/09].

ALVAREZ, Teresa (2008), "Educar para a igualdade: género e cidadania", in Teresa Toldy et al. (org.), *Cidadania(s). Discursos e Práticas. Citizenship(s). Discourses and Practices*, Porto, Universidade Fernando Pessoa, suporte CD-ROM.

AMÂNCIO, Lúgia, et al. (org.), *O longo caminho das mulheres. Feminismos 80 anos depois*, Lisboa, D. Quixote, 2007.

- ARAÚJO, Helena Costa, MAGALHÃES, Maria José (1999), *Desfiar as vidas. Perspectivas biográficas, mulheres e cidadania*, Lisboa, CIDM.
- ARNESEN, Anne-Lise (2000), “Relações sociais de sexo, igualdade e pedagogia na educação no contexto europeu”, *ex aequo*, n.º 2/3, pp. 125-140.
- BETTENCOURT, Ana, *et al.* (1999), *Educação para a cidadania*, Lisboa, CIDM.
- BOTELHO-GOMES, Paula (2001), “Género, Coeducação e educação física: implicações pedagógico-didáticas”, *ex aequo*, n.º 4, pp.13-26.
- CASTAÑO DE LA CRUZ, Susana, GARCÍA COMAS, Cristina, GOMARIZ MORAGA, Natividad, *Mujeres y hombres por la igualdad. Guía de sensibilización y formación en Igualdad de Oportunidades*, Madrid, Instituto de la Mujer [em linha], disponível em http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/publicaciones/docs/materiales_digital.pdf
- CASTRO, Zília Osório de, ESTEVES, João (coord.), *Dicionário no Feminino (séculos XIX-XX)*, Livros Horizonte, Lisboa, 2005.
- COVA, Anne, SILVA, Maria Beatriz Nizza da (org.), *Estudos sobre as Mulheres*, Lisboa, Universidade Aberta, 1998.
- DUBY, Georges, PERROT, Michelle (dir.), *As Mulheres e a História*, Lisboa, Publ. D. Quixote, 1995.
- DUBY, Georges, PERROT, Michelle (dir.), *História das Mulheres no Ocidente*, 5 vols., Porto, Ed. Afrontamento, 1993-1994.
- GRUPO DE TRABALHO INTER-SECTORIAL SOBRE A MUTILAÇÃO GENITAL FEMININA/C, (2009), *Programa de Acção para a Eliminação da Mutilação Genital Feminina, 2009-2010*, [em linha] disponível em <http://www.cig.gov.pt/> [consultado em setembro de 2009].
- HENRIQUES, Fernanda (2007), “Aprender Filosofia hoje. Subsídios para um olhar não discriminador sobre o material pedagógico”, in AAVV, *A dimensão de Género nos Produtos Educativos Multimédia*, Cadernos Sacaufes, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 107-113, [em linha] disponível em http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1220024748_12_SACAUSEF_III_107a113.pdf [consultado em 15/10/09].
- JOAQUIM, Teresa, GALHARDO, Anabela (org.), *Novos Olhares. Passado e Presente nos Estudos sobre as Mulheres em Portugal*, Oeiras, Celta, 2003.
- MACEDO, Ana Gabriela, AMARAL, Ana Luísa (org.), *Dicionário da Crítica Feminista*, Porto, Afrontamento, 2005.
- MAGALHÃES, Maria José de Sousa, *Movimento feminista e educação: Portugal, décadas de 70 e 80*, Oeiras, Celta, 1998.
- MOITA, Maria Gabriela, SANTOS, Milice Ribeiro dos (1995), *Falemos de sexualidade: um guia para pais e educadores*, Lisboa, Associação Para o Planeamento da Família.
- MONGE, Maria Graciete *et al.* (1999), *Criatividade na coeducação: uma estratégia para a mudança*, Lisboa, CIDM.
- MONTEIRO, Natividade, *Maria Veleda (1871-1955)*, Lisboa, CIDM, 2004.

- NASH, Mary, *As Mulheres e o Mundo. História, desafios e movimentos*, Vila Nova de Gaia, Ed. Ausência, 2005.
- NETO, Félix, JOAQUIM, Teresa, SOARES, Rui, PINTO, Teresa (org.), *Igualdade de Oportunidades, Género e Educação*, Lisboa, Universidade Aberta, 1999.
- NOGUEIRA, Conceição, SILVA, Isabel (2001), *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*, Porto, Ed. Asa.
- NUNES, Maria Teresa Alvarez (2009), *O Feminino e o Masculino nos Materiais Pedagógicos (in)visibilidades e (des)equilíbrios*, Lisboa, CIG.
- OLIVEIRA, Américo Lopes (1981), *Dicionário de Mulheres Célebres*, Porto, Lello e Irmão Editores.
- PERROT, Michelle, *Uma História das Mulheres*, Porto, Ed. Asa, 2007.
- PINTO, Teresa (coord.), *A Profissão Docente e os Desafios da Coeducação. Perspectivas teóricas para práticas inovadoras*, Lisboa, CIDM, 2001.
- PINTO, Teresa, HENRIQUES, Fernanda (1999), *Coeducação e Igualdade de Oportunidades*, Lisboa, CIDM.
- ROCHA, Cristina, FERREIRA, Manuela, "Aprender a ser rapaz entre rapazes e raparigas. Masculinidades em duas escolas C+S do distrito do Porto", in *Trabalhos de Antropologia e Etnologia, Porto, Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia*, Vol. 42 (1-2) pp. 49-68, [em linha] disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/aprender.doc> [consultado em 03/06/04]
- SAFT ONG, *Livro de Actos. Percursos para a Igualdade*, Lisboa, CIG, 2007.
- SERRAVALLE, Ethel Porzio (2000), *Saberes e Liberdade. Masculino e Feminino nos Livros, na Escola e na Vida*, Milão, Associazione Italiana Editori.
- SILVA, Maria Regina Tavares da (1992), *Feminismo em Portugal na voz de mulheres escritoras do início do século XX*, 2.ª edição, Lisboa, CIDM,
- SILVA, Maria Regina Tavares da (1999), *A Mulher. Bibliografia Portuguesa Anotada (Monografias: 1518-1998)*, Lisboa, Cosmos.
- SILVA, Rita Paulos da (coord.) (2005), *Guia para a diversidade. Um Guia para Professores sobre Orientação Sexual e Identidade de Género*, Lisboa, Rede ex aequo, [em linha], disponível em <http://www.rea.pt/arquivo/professores.pdf> [consultado em junho de 2009].
- Solucionário. Um instrumento para a promoção de boas práticas em igualdade de género nas empresas* (Projecto Diálogo Social e Igualdade nas Empresas), Lisboa, CITE, 2008.
- VAQUINHAS, Irene, *Nem Gatas Borralheiras, nem Bonecas de luxo. As mulheres portuguesas sob o olhar da História (séculos XIX e XX)*, Lisboa, Livros Horizonte, 2005.

Recursos

Sítios web de Organizações e Instituições

Academia Nancy-Metz , Education à la citoyenneté [em linha], disponível em <http://www.ac-nancy-metz.fr/Citoyen/accueil.htm> (tem uma secção sobre igualdade entre raparigas e rapazes em <http://www.ac-nancy-metz.fr/Citoyen/ve/ve2.htm>) [consultado em junho de 2009].

Aspetos Sócio Profissionais da Informática, [em linha], disponível em <http://aspi.lei-forum.com/taxonomy/term/1>, (apresenta informação sobre as mulheres ao longo da história da informática; também analisa o papel das mulheres em cursos de informática e afins em <http://aspi.lei-forum.com/>). [consultado em junho de 2009].

Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM), [em linha], disponível em <http://apem-estudos.org> (oferece recursos diversificados, incluindo uma base de dados sobre tomada de decisão disponível em <http://apem-estudos.org/base>). [consultado em setembro de 2009].

CIG (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género), [em linha], disponível em <http://www.cig.gov.pt/> (apresenta informação e recursos diversificados; a página Mulheres e Igualdade apresenta dados nacionais relativos à (des)igualdade de género em diversas áreas fundamentais da nossa sociedade, como Educação, Formação Profissional, Poder e Tomada de Decisão, Trabalho e Emprego, Saúde e Direitos Reprodutivos, entre outras; permite descarregar materiais relativos a campanhas, incluindo algumas publicações; têm uma Biblioteca especializada na área das mulheres e do género, com possibilidade de pesquisa em <http://81.84.242.167/bibliopac.htm> [consultado em outubro de 2009]; faz atendimento por e-mail e telefónico; a CIG tem inúmeras publicações, cujo catálogo pode ser consultado em linha e que as escolas podem solicitar para as respetivas bibliotecas).

CITE (Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego), [em linha], disponível em <http://www.cite.gov.pt> (apresenta informação sobre a situação de mulheres e homens no trabalho e no emprego, bem como sobre a vida familiar e a proteção da parentalidade). [consultado em outubro de 2009].

Conselho da Europa, [em linha], disponível em <http://www.coe.int> (tem recursos educativos para docentes sobre Educação para os Direitos Humanos em http://book.coe.int/EN/ficheouvrage.php?PAGEID=39&lang=EN&theme_catalogue=100110 e publicações em inglês e francês sobre género e educação que podem ser descarregadas, como: *Gender Matters – A manual on addressing gender-based violence affecting young people* (2008) [em linha], disponível em http://book.coe.int/EN/ficheouvrage.php?PAGEID=36&lang=EN&produit_aliasid=2259 [consultado

em outubro de 2009]; Bande dessinée “Tu n’es pas à vendre » – Contribution à l’action du Conseil de l’Europe pour lutter contre la traite et protéger ses victimes, [em linha], disponível em <http://book.coe.int/FR/index.php?PAGEID=165&lang=FR> [consultado em junho de 2009]; RÉPÈRES – Manuel pour la pratique de l’éducation aux droits de l’homme avec les jeunes (2002) [em linha], disponível em <http://www.eycb.coe.int/Compass/fr/contents.html> (propõe um vasto leque de abordagens temáticas e metodológicas e oferece 49 fichas para trabalho com discentes) [consultado em junho de 2009].

Consórcio Internet Segura, [em linha], disponível em <http://www.internetsegura.pt/>, em particular a página sobre perigos e prevenção da utilização da internet disponível em <http://www.internetsegura.pt/pt-PT/Perigos/ContentDetail.aspx> (com informação organizada por categorias: blogues, telemóveis, redes sociais, *chats* e IMs, correio eletrónico, *cyberbullying*, etc.) [consultado em junho de 2009].

Direcção-Geral da Saúde DGS, [em linha], disponível em www.dgs.pt, (apresenta recursos sobre género e saúde, incluindo publicações que podem ser descarregadas) [consultado em junho de 2009].

Eurostat, Comissão Europeia [em linha], disponível em <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/> (estatísticas europeias; permite pesquisa por tema) [consultado em junho de 2009].

FNUAP (Fundo das Nações Unidas de Apoio à População – UNFPA) [em linha], disponível em <https://www.unfpa.org/public/>, designadamente nas páginas sobre *Género* em <http://www.unfpa.org/gender/index.htm>, *Juventude e Adolescência* em <http://www.unfpa.org/adolescents/index.htm> e *Saúde Reprodutiva* em <http://www.unfpa.org/rh/index.htm> (inclui informação e recursos, incluindo vídeos, em Inglês, Francês e Espanhol) [consultado em junho de 2009].

Gabinete de Documentação e Direito Comparado (GDCC), página Direitos humanos [em linha], disponível em <http://www.gdcc.pt/direitos-humanos/index-dh.html> (funciona na dependência da Procuradoria-Geral da República; apresenta informação, recursos, hiperligações em matéria de direitos humanos a nível internacional) [consultado em junho de 2009].

ILO (International Labour Office), Bureau for Gender Equality [em linha], disponível em <http://www.ilo.org/global/lang--en/index.htm>, (apresenta recursos diversificados sobre a promoção da igualdade entre mulheres e homens). Ver também OIT [consultado em outubro de 2009].

InSafe (Rede Europeia para a Segurança na Internet), em particular a página Social Networking, [em linha], disponível em http://www.saferinternet.org/ww/en/pub/insafe/safety_issues/faqs/social_networking.htm [consultado em fevereiro de 2009].

Instituto Andaluz de la Mujer, secção de Coeducação, [em linha], disponível em <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/-Coeducacion-.html> (apresenta materiais educativos) [consultado em Junho de 2009].

Instituto da Juventude, Portal da Juventude, [em linha], disponível em <http://www.juventude.gov.pt/Portal/SaudeSexualidadeJuvenil/> [consultado em outubro de 2009].

Instituto de la Mujer de Castilla la Mancha [em linha], disponível em <http://pagina.jccm.es/imclm/Apoyo-a-la-Igualdad.274.0.html> (página Web com um conjunto de instrumentos de apoio à

igualdade entre mulheres e homens, incluindo folhetos, guias e outro tipo de recursos, alguns disponíveis em linha, de que se destacam as áreas do desporto feminino) [consultado em novembro de 2009].

Instituto de la Mujer, Madrid, Programa de Educação, [em linha], disponível em <http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/programas/educacion/index.htm> (apresenta informações e materiais educativos) [consultado em junho de 2009].

Instituto Nacional de Estatística (INE), [em linha], disponível em <http://www.ine.pt/>, em particular Dossier temático Género, disponível em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_perfgenero&menuBOUI=13707294 (apresenta indicadores estatísticos desagregados por sexo) [consultado em setembro de 2009].

Instituto Vasco de la Mujer [em linha], disponível em <http://www.emakunde.euskadi.net/u72-subhome6/es> (página Web relativa às publicações do Instituto em diversas áreas como a violência e a educação, incluindo guias e folhetos em linha, estudos, publicações periódicas do Instituto, campanhas e outro tipo de recursos) [consultado em novembro de 2009].

Jornais e Revistas. com, [em linha], disponível em <http://www.jornaiserevistas.com/index.php>, (apresenta a primeira página dos jornais diários nacionais, edições semanais, jornais regionais, jornais internacionais, bem como revistas de temas diversos). [consultado em outubro de 2009].

Kerigma [em linha], disponível em <http://www.kerigma.pt> (o Gabinete para a Igualdade de Oportunidades editou um Guia de Apoio ao Desenvolvimento de Actividades Pedagógicas (2006) para a promoção da igualdade de oportunidades nas escolas, que pode ser solicitado).

Klicksafe project, [em linha], disponível em https://www.klicksafe.de/ueber-klicksafe/die-initiative/Project_information/index.html (apresenta recursos sobre segurança de crianças e jovens na Internet) [consultado em junho de 2009].

Microsoft, [em linha], disponível em <http://www.microsoft.com/portugal/athome/security/children/kidtips13-17.mspx> (Sugestões relacionadas com segurança online para crianças com idades entre os 13 e os 17 anos) [consultado em abril de 2009].

Ministério da Educação, *Educação para a Cidadania* [em linha], disponível em <http://www.min-edu.pt/np3/34> (inclui um *dossier* com documentação de referência sobre o tema) [consultado em junho de 2009].

Mulheres Portuguesas século XX [em linha], disponível em <http://www.mulheres-ps20.ipp.pt/> (promovido pela FIPP, Fundação do Instituto Politécnico do Porto e pelo IDT, Instituto para o Desenvolvimento Tecnológico, apresenta informação de teor sociocultural e destaca o contributo e protagonismo de mulheres portuguesas) [consultado em setembro de 2009].

Musea [em linha], disponível em <http://musea.univ-angers.fr/> (evidencia a evolução do feminino e do masculino apresentando um núcleo de exposições temáticas temporárias e permanentes, uma mediateca, um museu de educação, materiais pedagógicos e jogos educativos) [consultado em junho de 2009].

National Center for Missing and Exploited Children, [em linha], disponível em http://www.missingkids.com/missingkids/servlet/PublicHomeServlet?LanguageCountry=en_US (apresenta recursos sobre segurança de crianças e jovens na Internet) [consultado em junho de 2009].

National Museum of Women in the Arts [em linha], disponível em <http://www.nmwa.org/> (dedicado exclusivamente aos contributos das mulheres artistas) [consultado em outubro de 2009].

OIT (Organização Geral do Trabalho – Escritório de Lisboa), [em linha], disponível em <http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/> (apresenta alguns recursos da ILO em versão portuguesa; tem uma secção dedicada às questões de género) [consultado em setembro de 2009].

Portal de Saúde Sexual e Reprodutiva da Associação de Planeamento Familiar [em linha], disponível em <http://apf.pt/index.php> (divide-se em 4 áreas – saúde sexual e reprodutiva, sexualidade, educação sexual e direitos – e integra informação diversificada, notícias, recursos, publicações, campanhas e projetos dirigidos a diferentes grupos profissionais, como os da educação e da saúde, bem como a jovens raparigas e rapazes) [consultado em novembro de 2009].

Portal para a Igualdade, [em linha], disponível em <http://www.igualdade.gov.pt/> (iniciativas oficiais e documentação relativa à promoção da igualdade entre mulheres e homens) [consultado em outubro de 2009].

Projecto MiudosSegurosNa.Net, [em linha], disponível em <http://www.miudossegurosna.net/>, [consultado em abril de 2009].

Projecto SeguraNet, [em linha], disponível em <http://www.seguranet.pt> (para além de indicações sobre segurança e um manual de literacia digital, tem uma página de jogos de internet disponível em <http://www.seguranet.pt/jogo/>) [consultado em junho de 2009].

Projecto Thinkuknow , [em linha], disponível em http://www.thinkuknow.co.uk/11_16/ (apresenta informação e recursos sobre segurança de crianças e jovens na Internet); em parceria com o BBC School Report Project e o CEOP Centre Filme são apresentados vídeos sobre o tema em http://www.thinkuknow.co.uk/11_16/bbc/ [consultado em junho de 2009].

Rede Portuguesa de Jovens para a Igualdade de Oportunidades Entre Mulheres e Homens (RPJIOMH), [em linha], disponível em <http://www.redejovensigualdade.org.pt> (apresenta relatórios de projetos e recursos para a sensibilização para a igualdade entre mulheres e homens junto da população juvenil) [consultado em setembro de 2009].

Strategies of Inclusion: Gender and the Information Society (SIGIS) (2005), [em linha], disponível em <http://www.rcss.ed.ac.uk/sigis/index.php> (tem informação sobre as questões de género na sociedade de informação) [consultado em setembro de 2008].

UNESCO [em linha], disponível em <http://portal.unesco.org/en> (apresenta informação e recursos em inglês, francês e espanhol), designadamente sobre género e educação em http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=10996&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, sobre género e igualdade em http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=3160&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, sobre género, educação e cidadania em http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=24725&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html [consultado em junho de 2009].

UNIÃO EUROPEIA, *Igualdade entre mulheres e homens*) [em linha], disponível em http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/equality_between_men_and_women/

[index_pt.htm](#) (contém legislação, relatórios e programas comunitários) [consultado em junho de 2009].

UNICEF (Agência das Nações Unidas para as Crianças) [em linha], disponível em www.unicef.org, designadamente na página sobre *Género* em <http://www.unicef.org/gender/index.html> e na página de *Recursos* em <http://www.unicef.org/siteguide/resources.html> (inclui informação e recursos, incluindo vídeos, em Inglês, Francês e Espanhol) [consultado em junho de 2009].

UNIFEM (Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher), [em linha], disponível em <http://www.unifem.org>, (apresenta relatórios mundiais anuais e informação sobre os programas e ações desenvolvidos para o empoderamento das mulheres e a igualdade entre mulheres e homens) [consultado em outubro de 2009].

WHO (World Health Organization – Organização Mundial de Saúde) [em linha], disponível em <http://www.who.int>, inclui uma página sobre género em <http://www.who.int/topics/gender/en/> (apresenta informação e recursos em Inglês, Francês e Espanhol) [consultado em junho de 2009].

Women Watch (ONU), [em linha], disponível em <http://www.un.org/womenwatch> (apresenta informação e recursos sobre género e empoderamento das mulheres, articulando, em rede, todas as agências das Nações Unidas; permite pesquisa de qualquer documentação sobre as mulheres produzida pela ONU) [consultado em outubro de 2009].

Women's International Center [em linha], disponível em <http://web.me.com/uromastyx.studio/WIC/index.html> (apresenta informação sobre mulheres que se distinguiram a nível mundial em várias áreas; biografias, história das mulheres através da arte, são alguns dos temas apresentados) [consultado em outubro de 2009].

World Economic Forum (2010). Women Leaders and Gender Parity. [em linha], disponível em <http://www.weforum.org/en/Communities/Women%20Leaders%20and%20Gender%20Parity/GenderGapNetwork/GenderGapNetwork> (apresenta relatórios mundiais sobre mulheres e liderança e sobre o fosso entre mulheres e homens/ *gender gap*) [consultado em novembro de 2009].

Glossário

As fontes utilizadas para cada termo estão indicadas pela letra com que surgem no final do Glossário

Ação Positiva – Medidas destinadas a um grupo específico, com as quais se pretende eliminar e prevenir ou compensar as desvantagens que resultam de atitudes, comportamentos e estruturas sociais existentes. (A)

Análise de Género – Estudo das diferenças entre mulheres e homens quanto às condições, às necessidades, às taxas de participação, de acesso a recursos e de desenvolvimento, à administração de bens, ao poder de decisão e às imagens que lhes são associadas, em função dos papéis que lhes são tradicionalmente atribuídos, de acordo com o seu sexo. A análise de género consiste em atender sempre aos diferentes papéis de mulheres e de homens em qualquer atividade, instituição ou política, bem como aos diferentes efeitos destas em homens e em mulheres. No essencial, a análise de género consiste em fazer a pergunta sobre “quem” – faz o quê; tem acesso a quê; controla o quê; beneficia de quê – para ambos os sexos, nas diferentes classes, grupos, níveis etários, religiões, etnias. É sempre possível perguntar como pode uma atividade, decisão ou plano/programa vir a afetar, de modo diferente, tanto homens e mulheres, como algumas mulheres ou alguns homens face a outras mulheres e outros homens. Implica o recurso a dados e informações desagregadas por sexo e à sua análise comparativa. (A e D)

Barreiras Invisíveis (Tecto de Vidro) – Atitudes fundadas em preconceitos, normas e valores tradicionais que impedem a responsabilização e a plena participação das mulheres na sociedade. (A)

Cidadania – Conceito que envolve questões relativas a direitos e a deveres, bem como as ideias de igualdade, diversidade e justiça social. Não se reportando apenas ao ato de votar, o conceito de cidadania inclui todo um conjunto de ações praticadas por cada pessoa, com impacto na vida da comunidade (local, nacional, regional e internacional), indissociáveis do espaço público em cujo contexto as pessoas podem agir em conjunto. (E)

Cidadania Democrática – Assunção e exercício dos direitos e das responsabilidades na sociedade, através da participação na vida cívica e política, da valorização dos direitos humanos e da diversidade social e cultural. (F)

Contrato Social de Género – Conjunto de normas implícitas e explícitas que regem as relações entre mulheres e homens, atribuindo-lhes diferentes atividades, valores, responsabilidades

e obrigações. Estas regras funcionam a três níveis: o substrato cultural (normas e valores sociais), as instituições (proteção da família, sistemas de educação e emprego, etc.) e os processos de socialização, nomeadamente, no seio da família. (A)

Democracia Paritária – Noção segundo a qual, sendo a sociedade constituída tanto por mulheres como por homens, o pleno e igual exercício da cidadania, por umas e por outros, está subordinado a uma representação igual nos processos de tomada de decisão política e a participação próxima ou equivalente de mulheres e de homens, numa proporção de 40/60, no conjunto do processo democrático, constitui um princípio democrático. (A)

Diferença salarial entre mulheres e homens (gender pay gap) – Diferença entre as remunerações médias das mulheres e as dos homens. (A)

Digital gender gap – Diferenças entre mulheres e homens no acesso às tecnologias digitais e, em particular, ao uso da internet. (K)

Discriminação Sexual Direta – Situação em que uma pessoa é tratada menos favoravelmente em razão do seu sexo. (A)

Discriminação Sexual Indireta – Situação em que uma lei, um regulamento ou uma prática social, aparentemente neutra, produz um impacto adverso desproporcional nas pessoas de um sexo. (A e C).

Diversidade – Diferenças entre os valores, as atitudes, os quadros culturais, as crenças, os contextos étnicos, as orientações sexuais, as competências, as crenças e as experiências próprias de cada elemento de um grupo. (A).

Divisão do trabalho em função do sexo – Divisão do trabalho remunerado e não remunerado por mulheres e por homens tanto na vida pública como na vida privada. (C).

Educação de qualidade – Uma educação que tenha em conta os três elementos seguintes: – fazer corresponder os resultados às expectativas (adequação da educação aos objetivos); – auto-melhoria e transformação (educação centrada nos processos); – empoderamento, motivação e participação (educação centrada no/a educando/a). (F)

Empoderamento / Capacitação – Consiste nos processos e resultados de melhoria da autonomia individual, através de diversos meios como o acesso ao conhecimento, o desenvolvimento de capacidades, a educação e formação. Consiste na autoconfiança e vontade individuais para mudar, positivamente, uma dada situação e que podem, subsequentemente, ser aplicadas na mudança do estatuto social, político, económico ou cultural individual. É, acima de tudo, um processo interior, de auto-capacitação. Só pode ser empoderada ou empoderado quem se empoderar a si própria/o. (D)

Escola democrática – Um estabelecimento de ensino cuja administração se baseie no respeito dos direitos humanos, bem como no empoderamento e participação dos e das estudantes, do pessoal e das partes envolvidas em todas as decisões importantes. (F)

Estatísticas Desagregadas por Sexo – Recolha e separação de dados e informações estatísticas por sexo, de forma a permitir isolar os dados relativos a homens e a mulheres e analisá-los comparativamente. (D)

Estereótipos sociais – Consiste numa caracterização fixa, inflexível e redutora de um grupo de pessoas e da qual decorrem falsas expectativas sobre a conformidade dos indivíduos à caracterização do respetivo grupo. (C)

Estereótipos de género – Correspondem aos estereótipos sobre o que se entende que devem ser e fazer homens e mulheres.

Estudos de Género - Abordagem científica, geralmente interdisciplinar, da distribuição de papéis sociais entre mulheres e homens, bem como da dimensão da relação entre homens e mulheres em todas as disciplinas. (A)

Expectativas de auto-eficácia – avaliação do sujeito sobre a sua capacidade pessoal, com base na qual organiza e executa tarefas de modo a alcançar o comportamento desejado. Quando temos uma auto-eficácia elevada para uma certa atividade (matemática, por exemplo) sentimo-nos confiantes de que teremos sucesso nessa mesma atividade (p. ex. de que teremos uma boa classificação escolar na matemática) e estaremos mais motivados para estudar essa matéria (Luísa Saavedra).

Exploração vocacional ou de carreira – atividades de procura de informação relativamente ao mundo profissional (informação sobre as atividades realizadas no âmbito de uma profissão, condições de acesso à mesma, características dos cursos que lhes dão acesso, etc.) e a si próprio (conhecer os seus interesses, valores e aptidões profissionais) (Luísa Saavedra).

Feminidade / Feminilidade – Envolve os valores femininos e as normas que a sociedade atribui ao comportamento das mulheres.

Feminismo(s) – Movimento(s) que visa(m) a igualdade social, política, económica e cultural, entre mulheres e homens, pugnando pelos direitos das mulheres. Pode ser entendido como um fenómeno global que integra diversos fatores de acordo com a especificidade da situação das mulheres no mundo, das particularidades da cada cultura e de cada sociedade. Todavia, apesar dos feminismos se poderem configurar de forma específica, em diferentes sociedades e culturas, todos os seus movimentos são orientados pelo mesmo fundamento filosófico da conquista da igualdade entre mulheres e homens em todas as esferas da vida. (I)

Gender Maistreaming – Ver Integração da perspetiva (dimensão) de género.

Gender pay gap – Ver Diferença salarial entre mulheres e homens.

Género – Ferramenta analítica utilizada para a compreensão dos processos sociais. Trata-se de um conceito relacional, por isso, não se refere apenas a mulheres ou a homens mas sim às relações que ocorrem entre ambos e ao modo como essas relações vão sendo socialmente construídas. Como

instrumento de análise remete para as diferenças sociais (por oposição às biológicas) entre homens e mulheres, tradicionalmente inculcadas pela socialização, mutáveis ao longo do tempo e que apresentam grandes variações entre e intra culturas. Inclui as características culturais específicas que servem para identificar o comportamento de mulheres e de homens. (A, C e D)

Governança – Conceito que se refere a todas as regras, procedimentos e práticas que afetam o modo como se exerce o poder, quer a nível internacional ou nacional, quer no âmbito de organizações. (B e G)

Identidade de género – Conjunto de normas e comportamentos considerados socialmente adequados a cada um dos sexos (Amâncio, 1998).

Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens – Ausência de barreiras em razão do sexo à participação económica, política e social. (A)

Igualdade entre mulheres e homens / dos sexos – Princípio dos direitos iguais e do tratamento igual de mulheres e de homens. Noção que significa, por um lado, que todo o ser humano é livre de desenvolver as suas aptidões e de proceder às suas escolhas, independentemente das restrições impostas pelos papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres e aos homens e, por outro lado, que os diversos comportamentos, aspirações e necessidades de mulheres e de homens são consideradas, valorizadas e promovidas em pé de igualdade. (É neste sentido que é utilizada a expressão Igualdade de Género). (A)

Inquérito aos Usos do Tempo – Inquérito que tem por objetivo medir o modo como as pessoas utilizam o tempo, no seu quotidiano, em especial com o trabalho remunerado e com o trabalho não remunerado, com as atividades da vida pessoal e do lazer. (A)

Integração da perspetiva (dimensão) de género (gender mainstreaming) – Integração sistemática, de forma ativa e explícita, das condições, das prioridades e das necessidades próprias das mulheres e dos homens em todas as ações planeadas. Implica a planificação, (re) organização, melhoria, desenvolvimento e avaliação dos processos de tomada de decisão, incluindo legislação, políticas e programas, que assegurem a incorporação transversal, em todas as áreas e a todos os níveis, da igualdade entre homens e mulheres. Esta incorporação deve estar presente em todas as fases de implementação e avaliação de qualquer ação planeada. (A, C, F e H)

Interseccionalidade – Reporta-se às discriminações múltiplas e ao reconhecimento de que as experiências de discriminação e de violação dos direitos humanos vividas pelas pessoas resultam não apenas do seu sexo, mas também de outras relações desiguais de poder como as que derivam da sua raça, etnia, classe, idade, situação de deficiência, orientação sexual, religião e de uma multiplicidade de fatores incluindo a sua situação de migrantes. (D)

Masculinidade – Envolve os valores masculinos e as normas que a sociedade atribui ao comportamento dos homens. (C)

Neutro em Termos de Género – Que não tem qualquer impacto diferencial, negativo ou positivo, nas relações de género ou na igualdade entre homens e mulheres. (A)

Participação Equilibrada de Mulheres e Homens – Partilha de responsabilidades e de prerrogativas entre mulheres e homens em todos os domínios, constituindo uma condição da igualdade entre mulheres e homens. (A)

Papéis de (em Função do) Género – Conjunto de normas de ação e comportamento tradicionalmente atribuídas a homens e mulheres e classificadas, respetivamente, por masculinas e por femininas. Os papéis de género aprendem-se através de processos de socialização e podem alterar-se não sendo, por isso, fixos. (A, I e J)

Perspetiva de Género – Noção de que os problemas devem ser examinados tendo em conta a situação concreta de mulheres e de homens e de que as soluções devem ser concebidas tendo em conta as suas implicações sobre os homens e sobre as mulheres (Ver análise de género). (H)

Relações de Género – Relações assentes na distribuição desigual do poder entre mulheres e homens. As relações de género estruturam, e são construídas por, diversas instituições como a família, o sistema legislativo ou o mercado de trabalho. As relações de género traduzem-se em relações de poder hierárquicas entre mulheres e homens, em desfavor das primeiras. Essas hierarquias de poder são geralmente aceites como “naturais” ainda que sejam socialmente construídas, culturalmente determinadas e, como tal, sujeitas a alterações no tempo. (A e D).

Segregação Profissional / do Mercado de Trabalho – Concentração das mulheres e dos homens em diferentes tipos de trabalho/profissões e em diferentes níveis de atividades. Nesta concentração, as mulheres vêm-se confinadas a um leque restrito de ocupações/profissões (segregação horizontal) e aos níveis inferiores de responsabilidade e de decisão (segregação vertical). (A)

Sistema de Género – Sistema social que determina o que é esperado, permitido e valorizado nas mulheres e nos homens, nas raparigas e nos rapazes, nos diferentes contextos sócio-culturais. O sistema de género é institucionalizado através dos sistemas de educativo, político e económico, da legislação, da cultura e das tradições. O sistema de género é baseado na desigualdade entre mulheres e homens e é, em muitos contextos, negativo para os homens, tal como o é para as mulheres. A sua mudança exige o envolvimento de mulheres e de homens e o reconhecimento de que a igualdade entre os sexos só é possível se houver uma mudança nas atitudes e nos comportamentos dos homens. (I)

Fontes:

A – (1998) A igualdade em 100 palavras: glossário de termos sobre igualdade entre homens e mulheres. DG Emprego e Assuntos Sociais.

B – Glossário da Comissão Europeia, em linha, disponível em http://europa.eu/scadplus/glossary/index_en.htm, consultado em novembro de 2009.

C – “Glossário de termos sobre Género e Desenvolvimento” in Ferramentas de Trabalho para a integração das questões de género na cooperação para o desenvolvimento da CE, em linha, disponível em <http://ec.europa.eu/europeaid/sp/gender-toolkit/pt/content/toolkit.htm>, consultado em novembro de 2009

D – Gender in Local Government. A Sourcebook for Trainers, United Nations Human Settlements Programme 2008, Kenya, 2008, em linha, disponível em http://www.un.org/womenwatch/directory/pdf/Source_BK_9-May.pdf, consultado em janeiro de 2010.

E – Education for Democratic Citizenship 2001-2004. Developing a Shared Understanding. A glossary of terms for education for democratic citizenship, Karen O'shea, Conselho da Europa, DGIV/EDU/CIT (2003) 29, Strarsbourg.

F – Recomendação CM/Rec(2007)13 do Comité de Ministros relativa à integração da igualdade entre mulheres e homens na educação

G – Association for Progressive Communications Internet for social justice and sustainable development, em linha, disponível em <http://www.apc.org/en/glossary/term/317>, consultado em janeiro de 2010.

H – OSCE – Organization for Security and Co-operation in Europe. Glossary on Gender-related Terms (maio 2006) em linha, disponível em http://www.osce.org/documents/gen/2006/05/25936_en.pdf, consultado em novembro de 2009.

I – Glossary of Gender – related Terms, compilado por Josie Christodoulou (2005) e revisto por Anna Zodnina (2009), Mediterranean Institute of Gender Studies, em linha, disponível em http://www.medinstgenderstudies.org/wp-content/uploads/Gender-Glossary-updated_final.pdf, consultado em novembro de 2009.

J – Glossário / Studentes Resources /Anthony Giddens – Sociology 5Th edition, em linha, disponível em <http://www.polity.co.uk/giddens5/students/glossary/>), consultado em novembro de 2009.

K – Measuring the Gender Gap on the Internet¹, Bruce Bimber, University of California, Santa Barbara, em linha, disponível em http://frost.people.si.umich.edu/courses/SI110/readings/DigiDivide/Bimber_on_DigiDivide.pdf, consultado em dezembro de 2009.

Notas Biobibliográficas

Ângela Rodrigues é doutorada em Ciências da Educação – Formação de Professores e é docente da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa. Tem lecionado nas Licenciaturas de Ciências de Educação e de Psicologia e nos Mestrados em Formação de Adultos, em Teoria e Desenvolvimento Curricular, em Pedagogia do Ensino Superior e em Educação Intercultural. É autora, entre outras publicações, de *Análise de práticas e de necessidades de formação* e de *Identidade e profissionalidade dos formadores de professores* e co-autora, com Maria Teresa Estrêla, de *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*.

Conceição Nogueira é doutorada em Psicologia Social, no domínio dos Estudos de Género, e é docente da Escola de Psicologia da Universidade do Minho. Leciona “Contextos de Intervenção Comunitária” e “Psicologia e Diversidade” nos cursos de graduação e coordena o Programa de Doutoramento em Psicologia Social, Género e Sexualidade. É co-editora com Lígia Amâncio de *Gender, Management and Science*, co-autora com Isabel Silva de *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo* e autora de *Um Novo Olhar Sobre as Relações sociais de género*. Tem vários artigos em revistas (nacionais e internacionais) e capítulos de livros sobre a temática dos Estudos de Género e Feminismo, para além de experiência de coordenação de projetos de investigação no domínio.

Cristina Maria Coimbra Vieira nasceu em Coimbra, em 1968. É licenciada em Psicologia e doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, onde exerce funções docentes desde 1992. Os seus principais interesses de investigação centram-se em torno das questões de género e cidadania, no âmbito da educação e formação ao longo da vida, em contextos formais e não formais. Fez parte da Comissão de avaliação externa do II Plano Nacional para a Igualdade e integra a Comissão de avaliação externa do III Plano Nacional para a Igualdade Cidadania e Género (2007-2010). É autora, entre outras publicações, de *Educação familiar: estratégias para promoção da igualdade de género* e de *É menino ou menina? Género e educação em contexto familiar*.

Isabel M. Soares da Silva licenciou-se em Psicologia pela Universidade do Minho, em 1996, e doutorou-se pela mesma Universidade, em 2008, na área da Psicologia do Trabalho e das Organizações. Atualmente é professora auxiliar na Escola de Psicologia da Universidade do Minho, desenvolvendo as suas atividades de docência e de investigação especialmente na área da psicologia do trabalho, das organizações e dos recursos humanos. Foi também formadora de diversas edições do curso Formação Pedagógica Inicial de Formadores. É co-autora (com Conceição Nogueira) da obra *Cidadania: Construção de novas práticas em contexto educativo*, 2001, Edições Asa.

Lúisa Saavedra é doutorada em Psicologia e professora de Psicologia na Universidade do Minho, desde 1996. Dedicou-se aos estudos de género desde 1993, altura em que inicia a sua tese de Mestrado. No seu doutoramento efetuou estudos sobre a relação entre o género e o rendimento académico. Desde então tem investigado sobre a influência do género nos processos vocacionais de jovens. Antes disso, foi psicóloga escolar, tendo dedicado grande parte da sua atividade à consulta psicológica vocacional. Mantém contactos com as escolas através da supervisão de estágios curriculares. Publicou a obra *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: teorias e práticas da escola* pela Livraria Almedina.

Maria João Duarte Silva nasceu em Lisboa, em 31 de dezembro de 1962. É licenciada em Engenharia do Ambiente pela Universidade Nova de Lisboa, desde 1985 e mestre em Sistemas e Tecnologias da Informação, especialidade em Tecnologias da Informação na Educação, pela Universidade de Coimbra, desde 1993. É doutorada em Engenharia do Ambiente pela Universidade Nova de Lisboa, desde 1999. É professora coordenadora, desde 2002, na Unidade Técnico-Científica de Ciências Físicas, da Vida e do Ambiente, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto. A sua investigação centra-se em: "Interfaces pessoa-computador em educação ambiental". O seu e-mail pessoal é mjosilva@ese.ipp.pt e a sua página pessoal está em www.mariajoaosilva.pt.to.

Paula Silva nasceu em janeiro de 1964, no Porto. Licenciada em Educação Física e Desporto foi durante muitos anos professora do ensino básico e secundário. É doutorada em Ciências do Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto onde exerce funções de docência no 2.º Ciclo em Ensino de Educação Física para os Ensinos Básico e Secundário, nas unidades curriculares de Estágio Profissional e Desenvolvimento Curricular. Desenvolve estudos e projetos de investigação no domínio dos Estudos de Género e Desporto. É autora do livro *Construção/Estruturação do Género em Educação Física*, co-autora de vários livros e artigos nacionais e internacionais.

Teresa Joaquim é doutorada em Antropologia Social pelo I.S.C.T.E. Professora Auxiliar da Universidade Aberta, coordenadora do Mestrado de Estudos sobre as Mulheres. Membro do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida (1996-2001). Publicou, entre outras, várias publicações: *Dar à luz, ensaio sobre as práticas e crenças da gravidez, parto e pós-parto em Portugal*, Publicações D. Quixote, 1983; *Mulheres de uma aldeia*, Editora Ulmeiro, 1985; *Menina e Moça, Construção Social da Feminilidade - XVII-XIX*, Fim de Século, 1997; *As causas das Mulheres. A comunidade infigurável*, Lisboa, Livros Horizonte, 2006. Membro do CEMRI e do Helsinki Group.

Teresa Pinto é doutorada em Estudos sobre as Mulheres, História das Mulheres e do Género, e investigadora do CEMRI, Universidade Aberta, onde tem colaborado no Mestrado em Estudos sobre as Mulheres. É professora do ensino secundário e formadora de docentes acreditada pelo CCPFC. Trabalhou no sector da educação da CIDM (1995-2004) onde coordenou projetos transnacionais sobre Género e Igualdade na formação inicial e contínua de docentes. Foi perita convidada do Conselho da Europa (Estrasburgo, 2000) e da União Europeia (Praga, 2009). Participou no Fórum *Educação para a Cidadania* e na redação das respetivas *Recomendações*. É investigadora e consultora em projetos no domínio dos Estudos de Género e Educação e autora de vários livros e artigos.

Teresa-Claúdia Tavares é professora adjunta na Escola Superior de Educação de Santarém, doutoranda em Literatura Portuguesa Oitocentista e ativista da Amnistia Internacional. Investiga e ensina sobre Teoria Feminista, Direitos Humanos, Literatura de Autoria Feminina, Literatura Portuguesa,

Cultura Oitocentista Portuguesa, literatura para crianças e técnicas de animação de crianças e jovens. Procura sempre que possível cruzar estas áreas de interesse e conhecimento, assim como articular as suas atividades de docência com as de pesquisa e de intervenção social. A obra que mais prazer lhe deu escrever foi, em co-autoria, *A Narrativa na promoção da igualdade de género: contributos para a educação pré-escolar* (Lisboa: CIDM, várias edições).

Vasco M. X. F. Prazeres nasceu a 3 de abril de 1955, em Lisboa. É consultor de Medicina Geral e Familiar e Sexologista Clínico. Foi membro do Secretariado Técnico do Centro de Apoio Nacional – CAN da Rede Nacional das Escolas Promotoras de Saúde (1998-2000). Atualmente, é chefe da Divisão de Informação, Comunicação e Educação para a Saúde da Direção-Geral da Saúde (DGS), representante do Ministério da Saúde na Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CNPCJR), membro do Conselho Consultivo da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género – Grupo Técnico-Científico. Em 2008, coordenou a publicação “Saúde Sexo e Género – Factos, representações e desafios”, editada pela Direção-Geral da Saúde.

7. BIBLIOGRAFIA. RECURSOS. GLOSSÁRIO

Bibliografia

Recursos

Glossário

Notas Biobibliográficas

Este guião reuniu conhecimentos e experiências diversas em torno de um objetivo comum: favorecer a aprendizagem do exercício da cidadania por parte de raparigas e rapazes. Ele responde ao desafio de converter em propostas de conhecimentos e de práticas a complexa aprendizagem de um exercício efetivo da cidadania por parte de raparigas e rapazes, livre de preconceitos de género.

O coletivo que o elaborou concebeu-o como um projeto, uma proposta de intervenção que visa introduzir mudança com conhecimento e responsabilidade. A necessidade de mudança, no que respeita às relações sociais entre mulheres e homens, emerge da evidência de situações de desigualdade em função do sexo e da premência de as ultrapassar, com vista ao progresso da democracia e a um desenvolvimento humano sustentado.

A par da elaboração de textos e propostas, lançou-se rede e desafiaram-se docentes e outros/as profissionais das escolas a pôr em prática algumas atividades deste guião. O trabalho em rede foi lançado, cabe-lhe agora a si, como profissional de educação, protagonizar o projeto e estender as malhas desta rede. A escolha dos caminhos a percorrer pertencem agora, por direito e por dever, às e aos profissionais de educação.

A todas e a todos desejamos uma boa caminhada.