

# **“As questões de género na aula”**

**Chaves, 5 de Maio de 2007**

A conquista da igualdade em termos legais, caso do acesso de todos os indivíduos, homens ou mulheres, à educação, aparece actualmente como mais consistente na Escola do que em qualquer outra actividade da vida social, p. ex., na família, na profissão, na função pública, etc. A juntar a este facto, as mulheres encontram-se em maior número no sector educativo (daí a chamada “feminização da docência”), nas turmas como alunas e na conclusão dos cursos empreendidos.

Fará, então, algum sentido falarmos, nos dias que correm, de igualdade de oportunidades ou de coeducação ou de igualdade de género? Não, dir-se-á, porque para elas, e para a sociedade em geral, a Escola tem sido e é um local de igualdade de oportunidades que permite a promoção social. Será?

A entrada maciça do género feminino na realidade escolar não mudou nada, pelo menos, no âmbito da acção educativa, das matérias dadas e da sua aprendizagem. Continua a existir a transmissão de um saber o mais possível estéril, dirigido a sujeitos não individualizados nas suas especificidades, sobretudo na sua condição feminina ou masculina.

*“Tratamo-los e dirigimo-nos a todos da mesma forma”*, dizemos constantemente, mas é precisamente por esta ausência de conotação sexual, por esta educação “justa, neutra e correcta” que o saber transmitido faz passar, que a sociedade no seu todo não reflecte o “estado optimista” que o ensino parece revelar.

Existe uma disparidade total entre a situação das raparigas no mundo escolar e das mulheres no mundo do trabalho. Vejamos alguns dados:

Os empregos das mulheres continuam a ser menos gratificantes, por exemplo em termos salariais, comparativamente aos dos homens, concentrando-se em áreas tradicionalmente femininas como a educação, a saúde e os serviços, facto que reforça a segregação no mercado de trabalho, enquanto as posições de gestão continuam a ser “terra de homens”.

Os dados estatísticos de emprego feminino de 2000 (INE) indicam:

72% na área da educação e

87,5% nas áreas de saúde e serviços sociais.

Outros dados estatísticos, de 2004, relativos às mulheres trabalhadoras portuguesas revelam:

- 57% de Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas,
- 41% de Técnicas e Profissionais de Nível Intermédio,
- 32,8% de Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa.

No actual governo, estão apenas cinco mulheres: duas Ministras, com as tutelas da Educação e da Cultura, e três Secretárias de Estado: dos Transportes, da Reabilitação e da Saúde. Temos um panorama idêntico nas restantes situações políticas, como se pode observar pelos números apresentados:

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Governo (2005)<ul style="list-style-type: none"><li>○ <b>11,3%</b></li></ul></li><li>• Assembleia da República: <b>21%</b></li><li>• Partidos Políticos:<ul style="list-style-type: none"><li>○ PS: <b>29%</b></li><li>○ PSD: <b>8%</b></li><li>○ PCP: <b>21%</b></li><li>○ CDS-PP: <b>8%</b></li><li>○ BE: <b>50%</b></li></ul></li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Câmaras Municipais: <b>6%</b></li><li>• Governo Regional:<ul style="list-style-type: none"><li>○ Madeira: <b>11%</b></li><li>○ Açores: <b>9%</b></li></ul></li><li>• Dirigentes Sindicais:<ul style="list-style-type: none"><li>○ CGTP: <b>21%</b></li><li>○ UGT: <b>22%</b></li></ul></li><li>• Parlamento Europeu (2004): <b>25%</b></li></ul> |
|--|--|

Fonte: INE / CIDM

Podemos inferir que a organização dos mundos político e laboral continua “masculinizada”. Corroboramos as palavras de Madeleine Arnot: **“As mulheres foram silenciadas pela ideologia da igualdade de oportunidades.”**

Em matéria de igualdade de oportunidades entre mulheres e homens em educação, Portugal encontra-se vinculado a inúmeros documentos que têm vindo a ser adoptados, sobretudo a partir das décadas de 70 e 80, ao nível internacional, quer na ONU, quer no Conselho da Europa e na União Europeia. Dada a extensão da produção, remetemo-nos a enumerar apenas alguns desses documentos, servindo-nos da informação divulgada no texto *“Igualdade na educação: contribuição para um balanço da situação portuguesa no contexto europeu”* de Teresa Pinto (2000):

- *Convenção para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Mulheres* – Igualdade de oportunidades entre mulheres e homens em educação para a vida política, económica e social (1979)
- *Recomendação 1281* – Igualdade entre os sexos no domínio da educação (1995)
- *Resolução nº 85/C166/01* – Educação e formação profissional, Eliminação dos estereótipos, Partilha equilibrada das responsabilidades familiares e profissionais, Preparação para o mundo do trabalho (1985) (O relatório do impacte destas medidas, realizado em 1993, mostra que Portugal “não emitiu qualquer circular”) (Araújo e Henriques, 2000)
- *III Programa Comunitário de Acção para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens (1991-1995)* – Estratégia da integração da perspectiva de género (*mainstreaming*)
- *IV Programa Comunitário de Acção para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens (1996-2000)* – Reforço da estratégia da integração da perspectiva de género (*mainstreaming*), Combate aos estereótipos sexistas
- *Comunicação da Comissão Europeia* – Educação e Formação: especificação da adopção da estratégia de *mainstreaming* (Fevereiro de 1996)
- *Programas Comunitários no âmbito da Educação e Formação: SÓCRATES, JEUNESSE POUR L'EUROPE e LEONARDO DA VINCI*: Igualdade de oportunidades e dimensão de género entre as prioridades.

Em Portugal, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pelas Leis nºs 115/97 e 49/2005) estabelece no artº 3º, alínea j), “Assegurar a igualdade de oportunidades entre ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de co-educação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo”. Todavia, esta determinação geral não foi regulamentada ao nível do Ministério da Educação.

A implementação da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens em educação, ao nível do ensino não superior, tem recebido alguns contributos significativos através de projectos transnacionais vocacionados para a sensibilização e formação dos agentes educativos ou para a elaboração de material pedagógico adequado. Nesta área, a Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (CIDM) tem assumido a iniciativa de dinamizar vários projectos-piloto.

Todavia, o princípio de *mainstreaming* exige que as questões de género e da igualdade de oportunidades sejam integradas de forma transversal em todas

as políticas, ao nível nacional e sectorial, caso dos Ministérios da Educação e respectivas estruturas orgânicas. Neste sentido, o enquadramento legislativo da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens em educação nos diversos países da União Europeia contempla três níveis. Revela-se-nos interessante verificar a que recomendações/resoluções Portugal tem dado resposta interna, quer ao nível nacional e/ou sectorial, bem como que forma legal aplica.

1º nível - *Consignação da Igualdade de Oportunidades em educação nas Leis Gerais* (Constituições e Leis Gerais de Educação): verifica-se em todos os países da União Europeia e em Portugal, mais especificamente, nos art.ºs 43º, 73º e 74º da Constituição da República Portuguesa e no artº 3º, alínea j da Lei de Bases do Sistema Educativo, anteriormente especificado. (Importa realçar que, assegurada essencialmente a igualdade ao nível do acesso, não são contempladas nem operacionalizadas questões como a eliminação de concepções estereotipadas dos papéis sociais femininos e masculinos na ou através da educação e a eliminação das discrepâncias existentes entre mulheres e homens nos diversos níveis de formação.)

2º nível – *Promoção da Igualdade de Oportunidades em educação através de documentos legais mais explícitos* no que respeita a algumas questões específicas sobre a matéria, mas com reduzido grau de operacionalização: não se verifica em Portugal.

3º nível – *Política de Igualdade de Oportunidades em educação mais consistente através de medidas de operacionalização mais sistemáticas*: não se verifica em Portugal.

Acções sectoriais: *Implicação directa dos Ministérios da Educação na implementação da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens*: não se verifica em Portugal.

É forçoso concluir que a grande preocupação com a igualdade de género em educação entre nós se restringiu à questão do acesso. Poder-se-ia dizer que a escola democrática entre nós está fundamentalmente agarrada às questões do sucesso/insucesso, não tendo tematizado suficientemente a ligação – que tem de ser triangular – entre o sucesso, a realização pessoal e o desenvolvimento de uma cidadania plena, como concluem Helena Araújo e Fernanda Henriques (2000).

Com a finalidade de promover uma educação para a igualdade entre os sexos, as transformações operadas pelo quadro educativo dever-se-iam ter reflectido pelo menos em 4 aspectos fundamentais: **linguagem, corpo, estrutura curricular e formação de docentes.**

Todos os textos legais e oficiais, nomeadamente os novos programas de ensino, usam uma linguagem que assume, na linha do que é tradicional, que o masculino tem uma abrangência universal. Usa-se sempre: O homem, O aluno, O professor, O cidadão, O trabalhador, Os pais.

De acordo com o debate sobre o sexismo na linguagem, é na linguagem e pela linguagem que a discriminação é feita de forma inconsciente e, por isso, mais opressiva. O tratamento desigual dos sexos (e o subsequente silenciamento do sexo feminino) inscreve-se na linguagem através de mecanismos linguísticos (como conotações derogativas do feminino, usos do masculino genérico, silenciamento, por padrões sintácticos, de agentes e participantes), e também através de atitudes e práticas linguísticas (como sejam atitudes negativas perante determinadas práticas supostamente femininas, como a tagarelice ou a “conversa de mulheres”). Práticas e mecanismos linguísticos provocam representações negativas e deficitárias da mulher, oprimindo-a. Formas e estruturas linguísticas, seus usos e sentidos, controlam e mantêm as mulheres numa posição subalterna, silenciando-as, retirando-lhes voz e capacidade de dizer as suas próprias experiências. É, pois, necessário reformar a linguagem para que ela se adapte e dê voz a uma realidade feminina que existe mas não é verbalizada.

Com o passar do tempo, o uso sexista torna-se “natural”, sendo difícil resistir-lhe. Muitas vezes, as autoridades científicas suportam e prescrevem atitudes sexistas nas próprias gramáticas. Dado que o género gramatical é uma abstracção racional do mundo natural, palavras de flexão masculina ou feminina facilmente adquirem significados masculinos ou femininos. As palavras masculinas têm tendência a associar-se a significados activos, dominantes e produtivos, enquanto as palavras femininas associam-se a traços passivos, receptivos, menores, características trazidas da diferença biológica.

Nas línguas europeias, o debate e as reformas não sexistas surgem à volta de temas como o masculino genérico ou a reflexão sobre nomes de profissão, grau, função ou títulos oficiais ou a tendência para criar um *falso neutro*.

Isabel Barreno (1985) aponta para a questão do *falso neutro* e para a tendência, nos discursos da educação em Portugal (discursos de professoras e alunos, análises de currículos e manuais escolares), para o uso do masculino como norma não-marcada. O uso do feminino é identificado como um “falso neutro”, por oposição a um universo de referência masculino, que é sempre “sexuado à partida”, porque “trata-se sempre da cultura do homem, ou dos homens, da ciência do homem, dos valores eternos do homem, etc., etc.”

As reformas linguísticas pretendem procurar soluções que evitem o uso de um masculino genérico, seja alternando masculino e feminino, seja evitando substantivos flexionados por género. As estratégias de resistência passam, por isso, pela luta política nos meandros das instituições de poder, como, por exemplo, as criações de dicionários feministas que resistem ou subvertem a autoridade dos dicionários canónicos.

Reflectir sobre a relação entre o uso da linguagem e o sexismo coloca 3 grandes questões:

- A invisibilidade do feminino
- A interiorização dos valores expressos no uso tradicional da linguagem
- O acesso das mulheres ao uso público da linguagem

De facto, se dizemos sempre o aluno ou os alunos, não estamos a dar visibilidade às alunas; se dizemos sempre o professor ou os professores, não estamos a dar visibilidade às professoras (e, como vimos inicialmente, há 72% de mulheres no ensino!!), se falamos sempre do homem pré-histórico, da relação do homem com a ciência, da inteligência do homem e dos outros animais, dos escritores portugueses, etc, ocultamos que também houve mulheres na pré-história; que as mulheres também estiveram e estão ligadas à ciência; que as mulheres também têm inteligência; que também há escritoras portuguesas, investigadoras portuguesas, etc. Além disto, falar, utilizar o léxico que cada língua põe ao nosso dispor para nos exprimirmos, é explicitar os valores inerentes ao significado de cada vocábulo que empregamos. Há um conjunto infindável de palavras e expressões que significam claramente ideias ligadas quer à superioridade do sexo masculino quer à aceitação do masculino como modelo. Por exemplo: *Trabalha como um homem; portou-se como um homem; maria-rapaz; conversa de mulheres,...*

Quanto à 3ª questão, o acesso das mulheres ao uso público da linguagem, é um lugar comum dizer-se que, ao longo dos tempos, as mulheres foram ditas, não se disseram a si mesmas. A legitimidade do falar feminino tem sido confinada ao espaço privado. Esta longa tradição de vedar às mulheres o acesso ao espaço público é, certamente, a primeira responsável pelo tipo de representações que a humanidade foi tendo, acerca do valor das mulheres; do carácter das mulheres; das suas capacidades, ou seja, do que é o feminino.

Todas estas questões estão perfeitamente retratadas nesta afirmação de Claude Alzon: **“O homem reduziu a mulher a ser nada. Um nada não fala. É, pois, o homem que fala sobre a mulher, pela mulher.”**

Feito este enquadramento, importa agora ter presente a distinção entre **sexo e género**.

O **SEXO** é a característica biológica que diferencia o macho da fêmea para a reprodução. É a referência à determinação biológica de cada indivíduo que implica características cromossómicas, hormonais e morfológicas. O **GÉNERO** é o conjunto de normas sociais diferenciadas para cada sexo, elaboradas, portanto, pela sociedade e impostas aos indivíduos, desde que nascem, como modelos de identificação. O género depende de *costumes e normas sociais, estatutos e meios culturais, funções desempenhadas em relação à divisão do trabalho, expectativas individuais, familiares e sociais*.

Esta atribuição feita pela sociedade é um processo que o exterior define e que cada pessoa, homem ou mulher, vai incorporando em si mesma. A confusão entre o que em cada uma ou cada um de nós é biológico e o que é apenas cultural é a responsável última pela **estereotipia**, longa cadeia preconceituosa sobre o que é próprio do masculino e do feminino.

Os exemplos apresentados encontram-se, hoje, perfeitamente retratados no programa televisivo “A Bela e o Mestre”, onde se conclui que os homens não podem ser fracos, estão proibidos de ter medo e são obrigados a ser inteligentes e feios. Pelo contrário, as mulheres são necessariamente frágeis, terão de ser obrigatoriamente sensíveis e meigas e estão condenadas a ser belas e... estúpidas...! Na opinião de Maria José Magalhães, este programa, e passo a citar, “reproduz os estereótipos de género que gostaríamos de ver erradicados. (...) afigura-se prejudicial, porque fomenta a separação do mundo feminino e do masculino, onde, em cada um dos lados se situam diferentes

competências e interesses. Esta separação, além de não corresponder à realidade, é preconceituosa e discriminatória para as mulheres e para os homens, prejudicando ambos. (...) As mulheres são ridicularizadas e transformadas em adorno sexual e passam por estúpidas e ignorantes. (...) As mulheres são meramente transformadas em forma e corpo e, por outro lado, a inteligência e o conhecimento ficam reservados ao sexo masculino. (...) Os homens são transformados nuns “coitados” que só têm neurónios (...) sem dotes físicos.” (fim de citação)

Será caso para perguntar: como é possível rapazes e homens, raparigas e mulheres serem felizes com atributos tão antagónicos?

O peso social que os estereótipos do feminino e do masculino têm na formação da personalidade das raparigas e dos rapazes é, a par de outros, um dos factores mais importantes no desenvolvimento da agressividade, da violência e da marginalidade, que são, nos nossos dias, um conjunto de problemas que minam o funcionamento escolar.

Podemos encontrar ao longo da história da investigação em estereótipos várias abordagens conceptuais sistematizadas em 3 grandes vertentes: emotiva, cognitiva e social. Propomos que centremos a nossa atenção nesta última: a vertente social.

Os estereótipos de género são um subtipo de estereótipos sociais. Na literatura sobre o tema são frequentemente definidos como o “Conjunto de crenças estruturadas acerca dos **comportamentos e características particulares** do homem e da mulher”. A conceptualização dos estereótipos de género pode realizar-se a dois níveis: **estereótipos de papéis de género** e **estereótipos de traços de género**.

Os estereótipos de papéis de género designam as “Crenças solidamente partilhadas sobre as **actividades** apropriadas a homens e a mulheres”, ou seja, O QUE OS HOMENS E AS MULHERES DEVEM FAZER.

Os estereótipos de traços de género referem-se às “Características **psicológicas** que se atribuem a homens e a mulheres”, ou seja, O QUE OS HOMENS E AS MULHERES DEVEM SER.

Uma vez formados, os estereótipos tendem a resistir à mudança Um dos factores que poderá potenciar a conservação dos estereótipos de género reside no facto de o processo de estereotipia ser, voltamos a repetir,

geralmente inconsciente e dificilmente reconhecido por parte dos indivíduos portadores.

Foram realizados vários estudos sobre estereótipos de género que envolveram estudantes de diferentes universidades, tanto internacionais como nacionais. Sobre estes últimos, o trabalho realizado e publicado em 1994, de Lígia Amâncio, intitulado “*Masculino e Feminino. A construção social da diferença*” constitui uma referência fundamental para o estudo dos estereótipos de género. Como estávamos a referir, os vários estudos, realizados em períodos diferentes de tempo, chegaram a conclusões similares. Assim, resultaram as seguintes características dicotómicas:

| <b>MASCULINO</b>       | <b>FEMININO</b>           |
|------------------------|---------------------------|
| Estabilidade emocional | Instabilidade emocional   |
| Dinamismo              | Passividade               |
| Agressividade          | Submissão                 |
| Auto-afirmação         | Orientação inter-pessoal  |
| Independência          | Submissão                 |
| Afirmatividade         | Expressividade            |
| Dominância             | Orientação para os outros |
| Instrumentalidade      | Expressividade            |
| Dominância             | Submissão                 |

Concordamos com Deaux (1984) quando afirma: “A forma como as pessoas pensam que homens e mulheres diferem é mais importante do que a forma como elas realmente diferem.”

A marcação nítida dos papéis de género nota-se em dois filmes bem conhecidos. O primeiro, *Billy Elliot*, fala-nos de uma criança, Billy, e da persistência e sofrimento que estiveram envolvidos na sua luta para prosseguir o sonho de ser bailarino, actividade considerada completamente desadequada na sua comunidade (e não só!). Este estereótipo de papel de género implica a atribuição de traços de género e conseqüente consideração de quem não obedece ao estereótipo de papéis como tendo traços do género oposto, sendo, por isso, alvo de ainda maior discriminação. No segundo filme, *Million Dollar Baby*, a história coloca-se ao contrário, com uma personagem adulta, uma mulher, que pretende ser lutadora de boxe. Consegue-o, mas de/batendo-se co(m)ntra todas as formas de discriminação com que se vai deparando.

Com o alargamento do conceito de estereótipo de género, este deixou de ser considerado simplesmente como o conhecimento acerca do conjunto de

traços e papéis geralmente atribuídos ao homem e à mulher, para passar também a ser associado, numa perspectiva psicossocial, à forma como as crianças percebem e se comportam em relação ao seu contexto social. Como a nossa intenção é apresentar uma visão o mais abrangente possível das questões de género, achamos importante referir também este conhecimento que poderá ser útil para quem trabalha na educação pré-escolar.

Assim, baseados nos resultados das suas investigações multidimensionais, Martin, Wood & Little (1990) apresentam 3 estádios de desenvolvimento dos estereótipos de género, que passamos a descrever, resumidamente:

- Até aos 4 anos – a criança aprende as características associadas a cada género;
- Dos 4 aos 6 anos - a criança desenvolve associações mais complexas e indirectas da informação que é relevante para o seu próprio género;
- A partir dos 6 anos - a criança aprende as associações relevantes para o outro género.

Analisemos agora os restantes aspectos fundamentais, que o quadro educativo deveria ter reflectido, com a finalidade de promover uma educação para a igualdade entre os sexos.

A parte corporal e em especial a imagem que projectamos para o exterior, vai ganhando importância na altura de nos definirmos, de nos narrarmos a nós próprios. Na construção do meu eu, das minhas aspirações, do que para mim é essencial, etc., o peso do corporal é bastante relevante. Na nossa sociedade a imagem corporal tem um valor de câmbio que se materializa no acesso a postos de trabalho e que se alarga, pelo menos no imaginário colectivo, às possibilidades de relacionamentos sociais e sexuais. O corpo que mostramos é considerado a prova da nossa valia pessoal, do nosso êxito na vida.

Assim considerado, o corpo pode ser analisado por duas perspectivas: como **mito** e como **subversão**.

Parece que, actualmente, se impõe o que se denominou “culto do corpo” e da “eterna juventude”, provocando uma obsessão generalizada pela imagem que transmitimos aos outros. Esta dedicação ao corporal alargou-se a quase todas as camadas da população das sociedades desenvolvidas. O corpo é visto como o inimigo quando nos impede de alcançar os nossos propósitos e nos coloca em situações patológicas de cura difícil. O corpo é visto como um

objecto de consumo que nos permite construir a nossa identidade a golpes de vontade e de livro de cheques ou de cartão de crédito. Ao mesmo tempo, verifica-se um afastamento de outras formas corporais de sentir: o tacto é evitado, o olfacto torna-se incomodativo, a comida passou de um deleite a uma acção de ingestão calculada de calorias, vitaminas e fibra, com os olhos postos nos seus efeitos sobre a balança! A diferenciação corporal aumenta para separar de forma clara o sexo masculino do feminino. O aumento das zonas eróticas (especialmente peito e nádegas nas mulheres), a depilação corporal, a maquilhagem ou os cuidados com o cabelo são formas de polarizar as características sexuais secundárias, de modo a faze-las encaixar com a “natureza”. As pessoas que não “cabem” nesses estereótipos de mulher ou de homem, tanto por morfologia como por orientação sexual, vêem dificultada a sua inserção social. Os modelos corporais vigentes reforçam construções de género com base nas quais a mulher continua a ser a que deve pagar mais caro, sob a forma de dedicação, auto-estima ou dinheiro, de modo a ser “normal”.

O corpo é também um espaço para a subversão, entendida aqui como libertação. Dispor-se do próprio corpo (o aborto, o direito ao prazer, o amor livre, a participação em modalidades desportivas radicais,...) e opor-se aos modelos vigentes (caso das culturas punk, gótica, rap, cabelo comprido nos rapazes e curto ou rapado nas raparigas, piercings, tatuagens,...) são entendidos como um desafio ao *status quo*.

A aula de Educação Física é um momento em que o corpo está particularmente presente. Entram em campo, passe a expressão, a visão (observação contínua do eu e do outro ou da outra), o tacto (contacto físico) e o olfacto. No que diz respeito à construção de género, dá-se uma grande tomada de consciência quanto às características corporais, passando estas a ser usadas para qualificar ou desqualificar o nosso corpo perante os demais, ou o dos nossos e das nossas iguais. A identidade corporal de cada uma e de cada um transforma-se num cartão de visita que poderá, ou não, ser apresentado. Na aula de Educação Física, a excelência morfológica ou motora de umas e de uns converte-se numa fonte de reconhecimento e de afirmação, ao passo que, para outras e para outros, a ausência dessa excelência converte-se em

insatisfação em face de si própria ou de si próprio e, muitas vezes, em auto-exclusão.

No caso das raparigas, tudo se agrava por vários motivos: a agressividade dos rapazes leva muitas raparigas a retrair-se; a extensão do currículo masculino a ambos os sexos complica a apreensão das capacidades a adquirir; os modelos desportivos mais difundidos privilegiam os homens, desvalorizando os feitos femininos; a imagem da rapariga ou da mulher que não transpira, bem penteada, de roupa impecável, etc., liga mal com actividades que exijam um mínimo de movimento; por fim, as docentes e os docentes foram geralmente colocadas e colocados num contexto social de cultura motriz masculina, que se repetiu na formação inicial.

Relativamente ao campo curricular, repara-se que não houve coragem de definir uma estrutura curricular que permitisse à escola responder aos desafios da vida. As disciplinas continuam a ser as grandes determinadoras da organização curricular, constatando-se uma grande sobrecarga disciplinar como consequência da atomização do saber; uma extensa carga horária quotidiana que não deixa espaço para a reflexão crítica e uma desmedida extensão de todos os programas.

Nem a estrutura curricular nem os conteúdos disciplinares manifestam qualquer preocupação em relação aos temas da igualdade de oportunidades e muito menos quanto à sua transversalidade.

Na perspectiva da UMAR, a temática da igualdade de oportunidades e a transversalidade das questões sexo/género são eixos fundamentais da qualidade da coeducação e, por conseguinte, da educação de crianças e jovens.

A aprendizagem escolar faz-se, em grande medida, pela interiorização de modelos e esses modelos têm, na escola, fontes extremamente diversificadas: os órgãos de gestão; as/os professoras/es; as/os funcionárias/os; modelos pedagógicos; conteúdos disciplinares; materiais pedagógicos; actividades de enriquecimento curricular, avisos e cartazes informativos, ...

Todos estes elementos, de modo mais directo ou mais indirecto, enviam constantemente mensagens que funcionam como padrões de comportamento legítimos e socialmente aceites, representando, portanto, outros tantos modelos a seguir.

Temos um ensino misto que não se traduziu nem se traduz em coeducação. Todo o currículo escolar transmite modelos androcêntricos na medida em que a escola é tecnicizante ou profissionalizante. Preparar para a vida é prescrito pelo sistema de ensino apenas na dimensão profissional, não se pensando que a vida também é: atender às necessidades quotidianas; saber cuidar das suas roupas; poder tratar de uma criança; poder tratar de pessoas doentes; poder tratar de idosas ou idosos, ... É suposto que estas e outras actividades similares sejam aprendidas noutra sítio e, além disso, pelas mulheres. De igual forma, as disciplinas são assépticas, pois falam do ar que respiramos, dos alimentos que comemos, etc., mas raramente falam do tipo de relações que mantemos entre nós, da solidão em que vivemos, do cansaço, da agressividade, do individualismo e da competitividade desenfreados. Os aspectos da vida, habitualmente considerados privados, são ocultados, o que os desvaloriza, fazendo passar a noção de que não têm categoria para pertencer ao mundo académico.

Analisando quer os programas e seus conteúdos quer os manuais escolares, verificamos que os temas continuam a ser propostos segundo um pretendo critério de neutralidade que nunca fala do contributo específico das mulheres nas diferentes áreas do saber e da cultura, que usa uma linguagem sexista e que, ignorando a imensa diversidade do tecido social, continua a apresentar os heróis estereotipados de sempre. A este propósito constata-se o seguinte:

As **listas de obras para leitura orientada** dos Programas de Língua Portuguesa referenciam:

- no 5º ano: num total de 18 obras, 5 autoras
- no 6º ano: num total de 16 obras, 6 autoras
- no 7º ano: num total de 18 obras, 6 autoras
- no 8º ano: num total de 18 obras, 2 autoras
- no 9º ano: num total de 16 obras, **nenhuma autora**

As **obras para leitura nas Sequências de ensino – aprendizagem** dos novos Programas de Português do Ensino Secundário referenciam:

- no 10º ano: Textos literários de carácter autobiográfico, Camões lírico, Poetas do século XX, Crónicas literárias, Contos, não especificando os/as autores/as
- no 11º ano: num total de 4 obras, **nenhuma autora**
- no 12º ano: num total de 4 obras, **nenhuma autora**

No **Programa de Literatura Portuguesa dos 10.º e 11.º ou 11.º e 12.º anos, Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas (novos programas)**, o quadro de referências lista 85 obras, das quais 15 são de autoras.

Os manuais escolares reforçam tudo isto: exemplos protagonizados por indivíduos do sexo masculino; raparigas ou mulheres relacionadas com situações de fragilidade, de dependência, de vida privada; masculino e feminino no quadro dos padrões tradicionais; inexistência de imagens de mulheres a exercer profissões não tradicionalmente femininas ou como cientistas, guerreiras, políticas.

É, portanto, urgente converter o ensino misto numa verdadeira coeducação.

No que concerne ao campo da formação inicial e contínua de docentes, o Conselho dos Ministros da Educação de âmbito comunitário, em 31 de Maio de 1990 (vai fazer 17 anos!!! dentro de dias!), definiu uma série de conclusões que atribuem a maior importância à introdução do tema da igualdade de oportunidades na formação de docentes. Diz, sobre isto, o referido texto:

“- os/as docentes têm um papel fundamental a desempenhar para alcançar a igualdade de oportunidades em educação;

- na formação inicial e contínua de professores/as, existe a necessidade de promover uma maior consciência por parte destes/as últimos/as da igualdade de oportunidades em matéria de educação, melhorando, simultaneamente, as suas capacidades para atingir esse objectivo;

- a formação de formadores/as de professores/as nos Estados-membros em matéria de questões relacionadas com a igualdade de oportunidades no ensino deve constituir uma área prioritária, como forma de alcançar os melhores resultados com os recursos disponíveis.”

Entre nós quase não há reflexos destes princípios. Ao nível da formação inicial este tema ainda não foi tomado a sério e, quanto à formação contínua,

as entidades competentes definiram um quadro de áreas prioritárias de formação que apenas valoriza as questões técnicas do processo ensino-aprendizagem, como sejam os temas das didácticas específicas, da avaliação e das tecnologias de informação e comunicação. Sem desrespeito por esses temas, é necessário pensar institucionalmente a formação de docentes de forma mais abrangente, tendo em conta que as atitudes e os valores são um domínio imprescindível na formação do corpo docente e não docente.

Fazendo jus a diversos textos teóricos e programáticos que analisam a mudança da escola do ponto de vista da igualdade de oportunidades, a UMAR também defende e aplica parâmetros de intervenção, a saber:

- Consciencialização pessoal do problema;
- Explicitação e debate em torno dele;
- Definição clara de projectos de intervenção;
- Constituição de redes de comunicação.

Tomar consciência do problema leva-nos a reflectir sobre as seguintes questões:

**Como e quando surge o feminino dentro das minhas aulas?**

Quando realizamos a interacção nas salas de aula, de que modo a fazemos? Como nos dirigimos aos rapazes e às raparigas? O que é que criticamos de forma negativa nos rapazes e nas raparigas? O que é que elogiamos nos alunos e nas alunas? A quem fazemos mais perguntas explicitamente?

Quando apresentamos os conteúdos, de que modo o fazemos? Que linguagem usamos? Os exemplos que damos como fazem aparecer as mulheres? De quantas mulheres importantes falamos nas aulas?

Que expectativas temos sobre as alunas e os alunos? O que é para cada uma ou cada um de nós um bom aluno e uma boa aluna? Como definimos um comportamento correcto num rapaz e numa rapariga? Para cada uma ou cada um de nós, que profissões podem ser desempenhadas por homens e mulheres?

Analisemos o testemunho de uma jovem italiana sobre esta consciencialização:

“Alguns professores pensam que só os rapazes podem conseguir empregos em certos sectores. Por exemplo, no que diz respeito à matemática, só os rapazes podem ter sucesso nas disciplinas de carácter científico. Isto não é dito explicitamente, mas subentende-se. O modo de avaliação dos alunos dá-nos sinais nesse sentido. Um trabalho desenvolvido da mesma forma por um rapaz e por uma rapariga é avaliado de duas formas diferentes. O facto de um rapaz ter conseguido resolver um problema difícil não é factor de admiração para um professor, ao contrário do que acontece com uma rapariga. Os professores julgam os homens mais adequados às matérias científicas por terem uma tendência natural para essa área. Vivemos ainda uma concepção um pouco medieval: a de que a mulher se deve dedicar ao estudo das letras.”

Devemos valorizar a consciência de género, de forma a explicar as diferenças existentes entre os percursos dos rapazes e das raparigas e, assim, proporcionar a todas e todos a possibilidade de atribuir um sentido às próprias escolhas.

Para a UMAR, as diferenças entre mulheres e homens (tal como as diferenças entre raças, culturas, idades, regiões, etc.) devem ser positivas e enriquecedoras exactamente pela sua diversidade e nunca se traduzirem em diferenças de igualdade de oportunidades assentes em múltiplos estereótipos sociais e culturais.

Urge, portanto, que se explicitem, se debatam, se projectem e se divulguem estes temas, desenvolvendo, assim, várias acções:

- Falar da igualdade de oportunidades quer com as turmas quer com as/os colegas docentes;
- Criar grupos de reflexão;
- Utilizar diversos recursos documentais, nacionais ou internacionais, para debater as questões de uma educação para a igualdade entre os sexos;
- Ter em conta os interesses das pessoas envolvidas no sentido de não as melindrar, porque estamos a lidar com a educação de atitudes com a inerente resistência à mudança, conhecer a cultura dos estabelecimentos de ensino e os recursos disponíveis;
- Criar redes de professoras/es, de estabelecimentos de ensino, para divulgação de experiências, sejam êxitos ou fracassos.

Para a UMAR, a construção de uma educação para a paz e para a cidadania plena é indissociável da re-invenção e da revitalização conjuntas da Coeducação, Igualdade de Oportunidades, Dialéctica entre Identidade e Diferença, Mesmidade e Alteridade, ou seja, perspectivar a educação e a cidadania através de uma “política de género”. “Internalizar a perspectiva de género”, na proposta de Manuela Silva, à totalidade da análise educativa, abrirá caminho para que as raparigas e as mulheres possam lograr uma construção da identidade que as liberte da clausura unidimensional onde a sociedade patriarcal as enquistou, podendo assumir uma perspectiva, simultaneamente, universal e singular na forma de se representarem e de serem representadas.

Artemisa Coimbra (2007)

### **Referências bibliográficas**

- Araújo, Helena C. e Henriques, Fernanda (2000), “Política para a Igualdade entre os sexos em Educação em Portugal – Uma aparência de realidade”, em Teresa Tavares e Virgínia Ferreira (orgs.), *Ex æquo*, nº 2/3, Oeiras: APEM - Celta Editora, pp.141-151
- Coimbra, Artemisa (2005) Um olhar sobre a coeducação em Portugal, Foro Social Ibérico por la Educación: ¿Qué Educación para que Sociedad?, Córdoba
- Henriques, Fernanda (1994), *Igualdades e diferenças - Propostas pedagógicas*, Porto: Porto Editora
- Macedo, A.G. e Amaral, A.L. (orgs.), *Dicionário da Crítica Feminista*, Porto: Edições Afrontamento
- Neto, António et al. (1999), *Estereótipos de Género, Cadernos Coeducação*, Lisboa: CIDM
- Pedagogia para a igualdade – uma escola não sexista* (1999), Porto: Profedições
- Pinto, Teresa (2000), “Igualdade na educação: contribuição para um balanço da situação portuguesa no contexto europeu”, em Teresa Tavares e Virgínia Ferreira (orgs.), *Ex æquo*, nº 2/3, Oeiras: APEM - Celta Editora, pp.153-163
- Tarizzo, Gisela B. e Marchi, Diana de (1999), *Orientação e identidade de género: a relação pedagógica, Cadernos Coeducação*, Lisboa: CIDM
- Trigueros, Teresa (1999), *Identidade e género na prática educativa, Cadernos Coeducação*, Lisboa: CIDM