

GUIÃO DE EDUCAÇÃO

Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário

Cristina C. Vieira (Coord.), Conceição Nogueira,
Fernanda Henriques, Fernando M. Marques, Filipa Lowndes
Vicente, Filomena Teixeira, Lina Coelho, Madalena Duarte, Maria
Helena Loureiro, Paula Silva, Rosa Monteiro, Teresa-Cláudia
Tavares, Teresa Pinto, Teresa Toldy, Virgínia Ferreira.

Lisboa, 2017



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

Podem ser reproduzidos 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.

A conceção desta obra foi financiada pelo POPH através do Eixo 7 – Igualdade de Género.

Ficha Técnica

Título:

Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário

Autoria:

Cristina C. Vieira (coord.), Conceição Nogueira, Fernanda Henriques, Fernando M. Marques, Filipa Lowndes Vicente, Filomena Teixeira, Lina Coelho, Madalena Duarte, Maria Helena Loureiro, Paula Silva, Rosa Monteiro, Teresa-Cláudia Tavares, Teresa Pinto, Teresa Toldy e Virgínia Ferreira.

Consultoria Científica:

Ângela Rodrigues e Teresa Joaquim

Revisão técnica e preparação da edição:

Teresa Alvarez (CIG)

Edição:

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género
1.ª ed., 2017

Design gráfico e paginação:

Mafalda Matias

ISBN:

978-972-597-416-2 (PDF)

Índice

Nota prévia	7
INTRODUÇÃO	9
1ª Parte: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
1. Género e Cidadania	15
1.1. Introdução	17
1.2. De que falamos quando falamos de género?	20
1.3. O género como categoria social	29
1.4. A formação da identidade de género	32
1.5. Estereótipos de género	35
1.6. De que falamos quando falamos em cidadania?	42
1.7. Que relações entre género e cidadania?	46
1.8. De que falamos quando falamos em cidadania e educação?	49
1.9. Construindo práticas de cidadania	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
2. Género e Currículo	61
2.1. Introdução	63
2.2. O que se ensina e o que não se ensina na escola	68
2.3. Possíveis omissões do currículo ligadas a problemáticas de género	77
2.4. Introduzir questões de género no currículo: um ato de política das e dos docentes?	82
2.5. Conclusão	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
3. Género e Conhecimento	91
3.1. Introdução	93
3.2. Para uma progressiva leitura crítica da realidade na adolescência	97
3.3. O poder da linguagem e o uso correto dos conceitos	101
3.4. Contributos para uma utilização ainda mais inclusiva da terminologia	103
3.5. Género e construção do conhecimento	105
3.6. Promover o pensamento crítico sobre as desigualdades entre mulheres e homens	110
3.7. Conclusão	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
2ª Parte: CONHECIMENTO E INTERVENÇÃO EDUCATIVA: SUGESTÕES PRÁTICAS	117
4. Cânone Literário e Igualdade entre Mulheres e Homens	119
4.1. Uma abordagem da disciplina de Português	121
4.2. Considerações prévias e conceitos fundamentais	122
4.2.1. Género/ <i>Genre</i>	123
4.2.2. Relações entre Género como <i>Genre</i> e Género como <i>Gender</i>	124
4.2.3. Texto Complexo e relação hierárquica entre Texto Literário e Texto não Literário	126
4.3. Coincidência de propósitos entre o Guião e a disciplina de Português	128

4.4. Estudos de Género, Estudos Literários e Teoria Literária Feminista	130
4.4.1. Cânone: neutro ou enviesado?	132
4.4.2. O sexo dos textos	133
4.4.3. Teoria Literária Feminista e atitude face ao literário – da análise de texto à análise do quotidiano: resistências e pacificações	136
4.4.4. (Vantagens da) Análise Interseccional	139
4.4.5. Leitor/a e Leitura “Resistente” e, de novo, o cânone	142
4.4.6. Resgate em sala de aula	144
4.5. O resgate e a História da Literatura Portuguesa	146
4.5.1. Renovar a História da Literatura Portuguesa à luz da investigação sobre a autoria feminina	147
4.5.2. Vantagens de um ponto de vista que inclua o campo literário português anterior ao século XIX	149
4.5.3. A desqualificação da edificação e das obras de autoria feminina	151
PROPOSTAS DE ABORDAGEM CURRICULAR	
4.6. Sugestões de atividades a desenvolver em aula e pistas de leitura de obras mencionadas no Programa	154
4.6.1. Propostas para o 10º ano	155
4.6.2. Propostas para o 11º ano	158
4.6.3. Propostas para o 12º ano	161
4.7. Sugestões de leituras	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
5. Ensino de Inglês, Género e Cidadania	167
5.1. Por um ensino crítico do inglês	169
5.2. Programa da disciplina e oportunidades educativas	175
PROPOSTAS DE ABORDAGEM CURRICULAR	
5.3. “This cartoon is a little feminist...”	182
5.4. “And so it is...”	190
Documentos de apoio	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201
6. A Filosofia no Secundário lida numa Ótica de Género	203
6.1. Legitimar uma proposta	205
6.2. Algumas condições para uma operacionalização crítica do PFES	208
6.2.1. A problemática do universal	210
6.2.2. A necessidade de resgatar outras memórias filosóficas	213
PROPOSTAS DE ABORDAGEM CURRICULAR	
6.3. Um percurso não discriminador dos conteúdos programáticos para o 10º ano	215
6.3.1. Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar	216
6.3.2. A ação humana e os valores	218
6.3.3. Dimensões da ação humana e dos valores	224
A dimensão estética – Análise e compreensão da experiência estética	228
A dimensão religiosa – Análise e compreensão da experiência religiosa	229
6.3.4. Temas/Problemas do mundo contemporâneo	230
6.4. Um percurso não discriminador dos conteúdos programáticos para a unidade final do 11º ano	236
6.4.1. A importante questão de se construir uma memória crítica.	
Seguindo as sugestões de Paul Ricoeur	237
6.4.2. Racionalidade e verdade	241
6.5. Notas Finais	246

Recursos	247
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	248
7. Biologia e Género: outros olhares	249
7.1. Ciência, Tecnologia e Género	251
7.1.1. A perspetiva de género	255
7.1.2. Androcentrismo	258
7.2. Análise dos Programas de Biologia	260
7.2.1. CTS e qualidade de vida	261
7.2.2. Metáforas e Linguagem	262
7.2.3. Reprodução e manipulação da fertilidade	265
7.2.4. Mutilação Genital Feminina	269
7.2.5. Património Genético	270
7.2.6. Imunidade e controlo de doenças	272
7.2.7. Alimentação e sustentabilidade	274
PROPOSTAS DE ABORDAGEM CURRICULAR	
7.3. Mulheres e Ciência	277
7.3.1. O teto de vidro (<i>glass ceiling</i>)	280
7.3.2. O recurso às biografias	283
7.4. Reprodução e Manipulação da Fertilidade	285
7.4.1. Acesso à Reprodução Assistida	287
7.4.2. Mulheres, as principais destinatárias	292
7.4.3. Incertezas, limitações e expetativas	294
Documentos de apoio	297
Recursos	303
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	305
8. Reflexões sobre a Educação Física na Ótica de Género	311
8.1. Género, Corpo e Poder	313
8.2. O programa e as decisões curriculares	319
8.3. Focalização da prática numa pedagogia centrada no/a aluno/a	321
8.4. O caso particular das raparigas na EF	324
8.5. Contrariar o ambiente homofóbico nas AFD	327
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	329
9. Género e Mulheres na História da Cultura e das Artes	331
9.1. Consideração Prévias	333
9.1.1 História da História de Arte e da Cultura	336
9.1.2. Bolonha, Itália: cidade de mulheres	337
9.1.3. Abordagens feministas à História da Arte: fazer perguntas diferentes	340
9.1.4. Afirmção profissional e identitária das mulheres artistas	345
9.1.5. O mérito da qualidade: os “tetos de vidro” da criatividade	349
9.2. PROPOSTAS DE ACTIVIDADES	
Contar para compreender: Quantas mulheres?	352
A Palavra “Homem”: questionar a linguagem	353
9.3. PROPOSTAS DE ABORDAGEM CURRICULAR	
Mulheres Monjas: possibilidades e limitações do espaço conventual	354
Mulheres pintoras antes do iluminismo	356
Mulheres artistas do século XVII	357
Mulheres enquanto observadoras dos novos espaços de modernidade	359

Feminismo e Belas Artes/Arte e Política	360
Representações de mulheres	362
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	364
10. Reposicionando Mulheres e Homens na História Ensinada	367
10.1. Por uma História Ensinada de Qualidade: responsabilidades e constrangimentos das e dos docentes de História	369
10.2. Saber é poder. História, uma ciência em (re)construção	372
10.3. Da História produzida à História ensinada	376
PROPOSTAS DE ABORDAGEM CURRICULAR	
10.4. Desconstruir a intemporalidade da dicotomia privado/público e das representações estereotipadas de mulheres e homens do ensino da História	378
10.4.1. As mulheres e o exercício do poder	380
10.4.2. Quotidianos de trabalho	391
10.4.3. O século XX: entre a emancipação feminina e a legitimação das desigualdades	400
10.5. Desafios lançados... efeitos esperados	410
Documentos de apoio	412
Recursos	416
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	418
11. A Economia e a Vida de Homens e de Mulheres	423
11.1. Introdução: Ensinar economia com pessoas lá dentro	425
PROPOSTAS DE ABORDAGEM CURRICULAR	
11.2. Desconstruir categorias analíticas para (re)pôr homens e mulheres na Economia	430
11.2.1. A desigual participação de homens e mulheres no mercado de trabalho	435
11.2.2. Disparidades salariais entre homens e mulheres no mercado de trabalho	440
11.2.3. Desenvolvimento Humano e Género	445
11.3. Conclusão	449
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	450
12. Temas do Mundo Atual: quotidianos e problemáticas de mulheres e de homens	453
12.1. Introdução	455
12.2. O Assédio Sexual: violência contra as mulheres no local de trabalho	458
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	466
12.3. Conciliação trabalho-família	467
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	473
12.4. Segregação sexual dos mercados de trabalho	474
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	481
12.5. O empreendedorismo tem sexo?	482
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	488
12.6. Tráfico de Seres Humanos	490
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	495
12.7. A religião tem futuro para as mulheres?	496
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	501
Recursos	502
Glossário	504
Notas Biobibliográficas	510

Nota Prévia

Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário é o quinto Guião de Educação produzido pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade (CIG) no âmbito de um projeto, iniciado em 2008, de produção e edição de materiais científico-pedagógicos destinados à integração da igualdade de género nos currículos dos diferentes ciclos dos ensinos básico e secundário. À semelhança dos Guiões anteriores, a presente publicação, cuja conceção teve início em 2014 e contou com o apoio do POPH através do Eixo 7 – Igualdade de Género, e foi acompanhada pela Direção Geral da Educação.

Com este Guião, tal como com os anteriores, a CIG dá cumprimento ao artigo 5º da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres, das Nações Unidas, segundo o qual é obrigação do Estado tomar medidas que tenham como objetivo “modificar os esquemas e modelos de comportamento sociocultural dos homens e das mulheres com vista a alcançar a eliminação dos preconceitos e das práticas costumeiras, ou de qualquer outro tipo, que se fundem na ideia de inferioridade ou de superioridade de um ou de outro sexo ou de um papel estereotipado dos homens e das mulheres”. Nesse sentido, a CIG optou por privilegiar neste Guião a vertente científica e disciplinar, considerando que um conhecimento, sobre o mundo e a humanidade, representativo da vida e das relações sociais de homens e mulheres, tem uma função emancipadora, insubstituível, junto de raparigas e de rapazes, nomeadamente face a *preconceitos* e *costumes* sexistas. Aquela função é condição para a incorporação dos direitos de cidadania e da sua prática, bem como para uma maior liberdade de escolha de percursos académicos e profissionais e de projetos de vida por parte de rapazes e de raparigas.

O presente Guião tem, pois, duas finalidades. A primeira, comum à dos Guiões anteriores, consiste na integração da dimensão de género nas práticas educativas em contexto escolar e nas dinâmicas coletivas e organizacionais das instituições de educação formal, alicerçada numa conscientização e numa atuação crítica face aos estereótipos sexistas, socialmente dominantes, e que predefinem o que é suposto *ser* e *fazer* uma rapariga e um rapaz, legitimando a desigualdade nas relações entre umas e outros. Neste sentido, pretende-se contribuir para a efetivação de uma educação formal e, nesta, de uma educação para a cidadania, que se configure e se estruture em torno, entre outros, do eixo da igualdade social entre mulheres e

homens. A segunda, específica deste Guião e expressa no título *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário*, é a integração da investigação científica em Estudos sobre as Mulheres, Estudos de Género e Estudos Feministas na gestão dos programas disciplinares e na abordagem dos seus conteúdos, partindo da assunção do cariz androcêntrico do pensamento científico e da exclusão, secundarização ou silenciamento das mulheres, e do feminino, na ciência produzida e ensinada, ou seja, no conhecimento sobre as sociedades humanas, que a escola veicula.

Este Guião destina-se a docentes do ensino secundário, dos cursos científico-humanísticos e dos cursos profissionais, e atende ao facto de este último ciclo de ensino preparar quer para o prosseguimento de estudos, quer para a entrada no mercado de trabalho. As propostas contidas neste Guião pretendem contribuir para esses objetivos. Por um lado, permitem a apropriação de um olhar crítico sobre a vida e as relações de homens e de mulheres nas alunas e nos alunos que seguem a via de ensino e, eventualmente, a via da investigação científica. Por outro lado, o conhecimento, por parte dos alunos e das alunas que optarem pela integração no mercado de trabalho, dos direitos e deveres laborais, dos fatores que põem em risco e condicionam esses mesmos direitos, no atual quadro atual da mobilidade geográfica.

Os desafios colocados pela complexidade temática do Guião e pelo acompanhamento do seu processo condicionaram a produção desta obra, que se concluiu apenas em 2017.

Com a publicação deste Guião no ano em que completa 40 anos de existência, a CIG reitera a educação como uma área de intervenção prioritária e reforça a sua ação neste domínio, numa lógica de continuidade, renovação e desenvolvimento estrategicamente conduzido ao longo de quatro décadas.

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género

INTRODUÇÃO

A elaboração do Guião de Educação *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário* para apoio a docentes deste ciclo de ensino resultou de uma adjudicação feita pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) à Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM), em setembro de 2014, após abertura de um período de auscultação pública a diversas entidades para apresentação de propostas.

A APEM convidou para a elaboração desta obra uma equipa alargada de pessoas, todas docentes dos ensinos secundário e/ou superior em Portugal, com formação inicial e contínua nas áreas curriculares incluídas, com experiência na formação de docentes, com trabalhos científicos publicados no país e no estrangeiro, e com orientação de teses de mestrado e de doutoramento nos domínios científicos abrangidos, incluindo as áreas interdisciplinares dos estudos sobre as mulheres e dos estudos de género. Muitos outros e muitas outras reconhecidas especialistas portuguesas ficaram de fora, quer nas áreas curriculares selecionadas, quer em outras integrantes dos conhecimentos nucleares abrangidos pelo ensino secundário, igualmente importantes, mas seria inexequível num trabalho deste âmbito pretender apresentá-lo como um retrato exaustivo da excelência científica e pedagógica de autores e autoras de referência no nosso país.

A lógica que presidiu à organização desta obra teve como eixo de referência o modo como o ensino secundário se encontrava organizado no ano letivo de 2014-2015¹, contemplando os *cursos científico-humanísticos*, os *cursos científico-tecnológicos (cursos com planos próprios)*, os *cursos artísticos especializados*, os *cursos profissionais*, os *cursos na modalidade de ensino recorrente* e os *cursos vocacionais*². Dadas as possibilidades, que o ensino secundário oferece, de prosseguimento de estudos ou de passagem direta da escola para o mundo do trabalho, o presente Guião abrange uma diversidade de conteúdos, quer ligados às componentes de formação geral, quer relativos a áreas de formação específica, e ainda assuntos considerados

¹ Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro.

² Consultar informação sobre cada uma destas ofertas formativas no sítio oficial da Direção-Geral da Educação (DGE), em <http://www.dge.mec.pt/oferta-formativa> (consulta a 10 de agosto de 2016).

transversais, sobre a igualdade social entre mulheres e homens, que proporcionem o conhecimento, por parte de adolescentes de ambos os sexos, de variadas temáticas do mundo atual, com importância direta para a sua vida presente e futura. Embora a abordagem proposta dos conteúdos ao longo dos capítulos tenha sido pensada sobretudo para ser trabalhada com alunos e alunas na faixa etária da adolescência, correspondente aos anos de frequência do ensino secundário, as estratégias pedagógicas sugeridas poderão facilmente ser adaptadas para introduzir as mesmas temáticas para pessoas adultas, que se encontrem em modalidades de formação conferentes deste diploma de estudos.

Os conteúdos apresentados em cada parte da obra traduzem o modo como cada um/a dos/as autores/as entendeu organizar a exposição das evidências científicas provenientes principalmente das áreas dos estudos de género e dos estudos sobre as mulheres em cada área disciplinar, de forma a proporcionar outras possibilidades de exploração de conteúdos em sala de aula, em articulação com os programas em vigor, sendo que a APEM respeitou em todos os casos a liberdade de criação intelectual, cientificamente fundamentada, de quem aceitou assinar a autoria do Guião.

Foi seguida em todos os capítulos uma estrutura comum, que reúne em cada contributo uma primeira parte mais de natureza teórica e de enquadramento das temáticas específicas nos conteúdos previstos para o programa das áreas curriculares ao longo dos três anos do ensino secundário; numa segunda parte são apresentadas propostas de integração do conhecimento, partindo dos conteúdos dos *currícula* em vigor para cada ano, que poderão guiar as/os docentes na gestão dos seus programas disciplinares. Estas propostas consistem em sugestões práticas de integração da investigação científica, produzida dentro e fora do nosso país, na área dos estudos sobre as mulheres e dos estudos de género nos programas disciplinares e na prática educativa, que poderão servir de complemento aos conteúdos previstos para cada área.

Tendo em conta que o ensino secundário prepara os/as jovens para a continuidade dos estudos de nível superior, confere formação profissional e precede, para muitas e muitos adolescentes, a entrada no mercado de trabalho, uma leitura da realidade com a indispensável contribuição das 'lentes de género' afigura-se-nos de toda a pertinência, já que estão em causa decisões presentes e futuras deles e delas, seja em matéria de vida pessoal, seja em questões relativas a trajetórias académicas e profissionais. Todos os assuntos abordados visam contribuir para a preparação de quem aprende, qualquer que seja a sua idade, para o exercício de uma cidadania efetiva, enquanto cidadãos e cidadãs ativos/as e críticos/as, membros de pleno direito de uma sociedade democrática e plural. A introdução do eixo estruturante da igualdade de género nas práticas educativas formais (e não formais), e nas dinâmicas organizacionais das instituições educativas, afigura-se pois como o passo incontornável para dotar docentes, discentes e profissionais não docentes de conhecimentos e de competências de desocultação de estereótipos e de

preconceitos contrários à concretização da igualdade social entre ambos os sexos, tanto em termos de direitos como de responsabilidades. Esta deve ser uma tarefa transversal às diferentes áreas do saber abrangidas pelo ensino secundário e exige um trabalho sistemático e cooperativo de todas as pessoas que têm responsabilidades educativas, dentro e fora da escola, incluindo famílias, organizações da sociedade civil e entidades do poder central e local.

O Guião encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte, relativa ao *Enquadramento Teórico*, é composta por três capítulos: *Género e Cidadania* (capítulo comum a todos os Guiões de Educação anteriormente publicados pela CIG); *Género e Currículo* e *Género e Conhecimento*. O primeiro capítulo visa possibilitar uma clarificação conceptual, que se afigura como fundamental para a leitura dos capítulos seguintes, tendo-se evitado, posteriormente, a repetição da definição desses conceitos e de determinadas expressões idiomáticas que são de importância transversal a toda a obra. O segundo capítulo é dedicado às relações entre género e currículo, trazendo para o debate contributos de autoras e autores nacionais e internacionais da área do desenvolvimento curricular, tentando-se ao mesmo tempo refletir sobre o lugar que as questões de género devem ocupar nos currícula, os quais traduzem teorias e práticas desejavelmente úteis e relevantes para a vida de quem aprende (e de quem ensina). O terceiro capítulo desta primeira parte foi buscar, sobretudo à psicologia do desenvolvimento e à psicologia da educação, princípios consolidados do funcionamento cognitivo e socio-afetivo durante a fase da adolescência, oferecendo pistas de atuação pedagógica que respeitem, questionem e potenciem os recursos individuais das e dos estudantes, seja ao nível de capacidades, seja de conhecimentos. Para uma utilização mais cabal das sugestões apresentadas na segunda parte do Guião aconselha-se, por isso, uma análise atenta de toda esta primeira parte, que tem uma natureza mais teórica e conceptual.

A segunda parte, intitulada *Conhecimento e Intervenção Educativa – Sugestões Práticas*, comporta nove capítulos que abrangem as seguintes áreas do saber: *Português; Inglês; Filosofia; Educação Física; História; Biologia; Economia; História da Cultura e das Artes*. O último capítulo desta parte é dedicado a temas do mundo atual, onde são abordados quotidianos e problemáticas de mulheres e de homens, assuntos estes que se destinam mormente a servir de complemento às matérias transversais aos diferentes cursos de formação profissional, discutidas na *Área de Integração*. As informações disponibilizadas nos *Recursos*, no *Glossário* e nas *Obras Gerais de Referência* destinam-se a constituir ferramentas adicionais para auxiliar o trabalho dos e das docentes, que eles e elas poderão usar, caso queiram aprofundar ou explorar assuntos particulares relativos às questões de género e aos novos conhecimentos científicos entretanto produzidos em áreas diversas, nos diversos contextos pedagógicos com os alunos e alunas.

O presente Guião é dedicado sobretudo à promoção de uma cidadania em nada permeável a apropriações sexistas da realidade, trazendo para o centro do debate as implicações da ordem social de género que geralmente conduz a uma desigualdade de poder entre os sexos. Esta necessária atitude de problematização

dos conhecimentos muitas vezes considerados corretos porque assentes em evidências científicas anteriores, entretanto refutadas por novas descobertas da ciência em diferentes áreas, centra a discussão em torno da condição de se ter nascido de um sexo ou de outro, e das implicações disso para a vida individual, mas todas as reflexões e inquietações aqui explicitadas podem estender-se à análise de outras formas de discriminação, de que são alvo pessoas e grupos.

A APEM espera que esta obra possa cumprir, de alguma forma, o seu desígnio maior, que é o de usar o conhecimento científico como forma de capacitação de docentes, discentes e de outros profissionais, fomentando por esta via uma atuação mais atenta na organização de atividades educativas e de projectos pedagógicos, que visem contrariar conceções, atitudes e comportamentos estereotipados relativamente a aprendizagens de género, que trazem consigo a quase invisibilidade das mulheres numas áreas, mas também a dos homens em outras. Ao disponibilizar exemplos de propostas específicas por áreas do saber, esta obra pretende constituir-se como um recurso de apoio à promoção de uma efetiva educação de raparigas e de rapazes para o exercício da cidadania, nas suas diferentes dimensões, sem as habituais barreiras impostas por falsas dicotomias e visões distorcidas – nem sempre necessariamente conscientes – da organização social.

Com exceção do primeiro capítulo da parte teórica do Guião, sobre Género e Cidadania, todos os restantes capítulos que integram a obra foram concluídos no final de 2015 e entregues à Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), para publicação. Por motivos alheios à Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM), a respetiva publicação sofreu um enorme atraso. A colaboração e a disponibilidade das pessoas autoras ao longo de todo o tempo por que se arrastou este processo foram assinaláveis, sendo-lhes devida, por isso, uma palavra de agradecimento.

Em meu nome próprio, enquanto Coordenadora deste trabalho, e em nome da APEM, quero deixar aqui expresso o nosso devido reconhecimento ao inextinguível contributo da Teresa Alvarez, da CIG, pela sua permanente disponibilidade em facilitar a comunicação entre as pessoas e as entidades envolvidas e pelo empenho na valorização da presente obra, na sua versão final.

20 de dezembro de 2017

Cristina C. Vieira



1ª Parte

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.

Género e Cidadania*

por: Cristina C. Vieira (coord.), Conceição Nogueira
e Teresa-Cláudia Tavares

* O presente capítulo é comum aos cinco Guiões de Educação, editados pela CIG desde 2010, tendo sido concluído em 2009.

1.1.

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 *Lei da Paridade* (Lei Orgânica nº 3/2006, de 21 de agosto) foi aprovada para alterar a 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 efetivo 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 constrange; 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 talentos.

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 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 existentes, vamos centrar-nos neste guia 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 esquecemos, como advertiu Conceição Nogueira (2009), essas formas interseccionais de viver as múltiplas discriminações (como acontece, por exemplo,

A Lei Orgânica n.º /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% do sexo menos representado.

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 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 secundário. Encontra-se dividido em 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

“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 e Vogel-Polsky, 1991: 5.

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 adolescentes, 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 possíveis formas de praticar uma verdadeira educação para a cidadania.

1.2.

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

cores diferentes e criam um espaço físico de tal forma distintivo que é fácil para um observador externo 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

“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.

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* um mundo permeado por aprendizagens de género para o/a bebé: dão-lhe um nome, vestem-no/a de

não ter qualquer fundamento científico – sendo por isso de toda 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		Masculino	
Brinquedo	nº de vezes	Brinquedo	nº 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 - tipo “Ken”	1	Pista de carros	4
Parque infantil para boneca	2	Garagem	5
Escola e enfermaria	1	Conjunto de carrinhos	3
Consultório de pediatria	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 Margarisa André, 1999: 98-99.

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

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). 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

“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-adia, na interação 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.

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 se inclinam a evidenciar principalmente as semelhanças – a chamada perspectiva do *enviesamento beta*¹. De facto, apesar de numerosos trabalhos concluírem pela inexistência de diferenças sexuais em domínios como, por exemplo, o cognitivo², 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 auto-decrevam³ de

“Como aprendem as crianças pequenas de sexos diferentes os seus diferentes papéis na sociedade? Que tipos de comportamentos foram classificados por algumas sociedades como masculinos ou femininos? Quais os comportamentos que não estão classificados como próprios de um determinado sexo? Quais as semelhanças e as diferenças que algumas sociedades estabelecem entre homens e mulheres? Não perguntamos de início se há diferenças especiais de personalidade que estejam, sistematicamente, e independentemente da cultura, associadas ao sexo masculino ou ao feminino, tais como passividade, iniciativa, curiosidade, capacidade de abstracção, interesse pela música. Perguntamos sim, como os diferentes povos encaram o comportamento dos recém-nascidos, como se servem da diferença de sexo para definirem a diferença do papel na sociedade e como conseguem o comportamento desejado.”

Margaret Mead, 1970: 61-62.

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

desenvolvem-se 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.

- 1 Para a compreensão desta distinção, recomenda-se a consulta do artigo de Rachel T. Hare-Mustin e Jeanne Marecek (1988).
- 2 Ver, a este propósito, as revisões de estudos específicos que foram efetuadas por Janet Hyde (1981) e por esta autora e seus colegas (1990).
- 3 A revisão de estudos publicada por Alain Feingold (1994) e a investigação de doutoramento de Cristina C. Vieira (2003; 2006) retratam claramente estas distinções que é possível observar entre homens e mulheres, no que concerne às suas auto-descrições individuais.

No caso de estarem à espera de um rapaz, as mulheres em análise tendiam a descrever os movimentos fetais como *vigorousos, verdadeiros tremores de terra e calmos, mas fortes. Caso a criança em desenvolvimento fosse do sexo feminino, as mães inclinavam-se a descrevê-las 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 grupos⁴, 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 em 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, 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 clarificação é crucial em virtude das suas

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 diretamente (e perigosamente) a distinção biológica a diferenças psicológicas: *instrumentalidade masculina e expressividade feminina.*

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

5 Para uma compreensão mais aprofundada desta posição teórica recomenda-se a consulta da obra de Mary Crawford (1995).

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 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 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 factor 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 susceptível 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

“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).

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 do pensamento e dos movimentos 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.

do género constitui simplesmente um dos múltiplos contributos que diferentes áreas do saber têm trazido para o debate, havendo 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*⁶.

Este entendimento⁷ 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 perceção comum de que parecem comportar-se de forma diferente. Com efeito, mulheres e homens ainda que tenham as mesmas competências, ao enfrentarem diferentes circunstâncias, 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 os arranjos baseados nas categorias sexuais como sendo naturais, fundamentais

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

7 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.

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.

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 cinquenta 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.

Daí 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.

“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.

“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 passe-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.

“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.

“Incorporámos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de avaliação, as estruturas históricas da ordem masculina; arriscamos 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 estereotípias. 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 normas sociais de género adotadas pelo coletivo e assumidas como inquestionáveis, ainda que ‘naturalizem’ hierarquias de poder e legitimem 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

“As investigações têm mostrado que o ensino misto não se substancia 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.

na escola, citem-se, por exemplo, os trabalhos sobre os estereótipos de género nos Manuais Escolares, adotados 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 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 de Fernanda Rocha (2009) mostrou que os/as educadores/as de infância são também propensos/as ao uso de estereotípias 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.

1.3.

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 interacção entre os fatores individuais e contextuais, neles incluindo a relação com o pai e a mãe, os/as amigos/as, os/as educadores/as e os/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 genitais⁸. 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 criança⁹. 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 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.

⁸ 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*.

⁹ Ver os estudos citados por Carole Beal (1994) que se debruçaram sobre este comportamento sexista das crianças.

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 investigações¹⁰. 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”, com base sobretudo na aparência e não tanto em avaliações sociais, que elas não são ainda capazes de fazer. Como escreveu Beverly Fagot (1985), para que a criança inicie o desenvolvimento de algumas regras associadas ao género (ou melhor, à ordem social de género) basta aprender a designar a categoria sexual a que pertence. Também a este

¹⁰ Consultar, por exemplo, Eleanor Maccoby (1998) para uma visão abrangente dos resultados destes estudos.

respeito, 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.

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 dominantes¹¹ e (2) a consolidação da identidade de género¹².

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.

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*.

¹¹ Ver Diana Poulin-Dubois, Lisa A. Serbin e Alison Derbyshire (1994).

¹² Ver Valerie Edwards e Janet T. Spence (1987).

1.4.

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 especialistas e que espelhem a riqueza e complexidade das abordagens.

Apesar de este Guião se destinar a docentes do ensino secundário, que lidam com alunos

e alunas que se encontram sobretudo já nos anos intermédios da adolescência, importa compreender o processo de formação da identidade de género logo desde os primeiros anos da infância. Por essa razão, 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 determinados posicionamentos feministas, 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 corte 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 cognitivo¹³, 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 corretamente grupo social a que pertence em função do género (o das meninas ou o dos meninos). 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 concretas¹⁴ 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 alguma estabilidade no seu processo (interior) de identificação; ou seja, tem de ter consciência de que ainda que algumas características externas ou o próprio comportamento, exibido em situações particulares,

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 as normas sociais de género;
- (d) O desenvolvimento de atitudes para com os grupos de género”

(p. 451)

¹³ Ver os trabalhos de Jeanne Brooks-Gunn e Wendy Matthews (1979).

¹⁴ 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.

venham a sofrer modificações, o sexo biológico e a identidade de género do indivíduo são características que tendem a permanecer estáveis. 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, de 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 autoconceito, 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 autoestima.

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 estereótipias, 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.

1.5.

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 envereda 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 conduta¹⁵.

¹⁵ 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).

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 1º 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.

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

Mas, se os estereótipos estabelecem aquilo que é 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 ‘choringas’, 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 unitário¹⁶ e para a constante adaptação dos mesmos às mudanças sociais¹⁷. No mesmo sentido, a investigação histórica tem evidenciado que os estereótipos têm variado ao longo do tempo

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 atuais 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.

¹⁶ Ver, a este propósito, a obra de Susan Golomboc e Robyn Fivush (1994).

¹⁷ Ver o livro de António Neto e outros/as autores/as (1999), sobre estereótipos de género, que foi publicado no âmbito dos *Cadernos Coeducação*.

e, em cada época, de uma região para outra¹⁸. 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 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 particulares¹⁹ dedicadas ao exame dos possíveis subtipos destas, têm mostrado a importância de outros fatores no seu aparecimento, como a etnia, 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 físicas²⁰. E o problema das ideias erradas

“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.

¹⁸ 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).

¹⁹ Entre estas investigações encontram-se as de Susan Basow (1992), de Kay Deaux e Melissa Kite (1993) e de Kay Deaux (1995).

²⁰ 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 Deauxe 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.

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 género²¹.

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 Portugal²², quer a nível transnacional²³, 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 autoestima mais baixa e como sendo mais propensas a prestar auxílio em situações difíceis.

No estudo realizado em Portugal por Lúcia Amâncio (1994), foi verificado ainda que os estereótipos masculinos mostraram englobar um maior número de características do que os femininos e evidenciaram mais aspetos positivos do que estes. Além disso, os traços avaliados como positivos nas mulheres envolviam,

sobretudo, o seu relacionamento com as outras pessoas, como o ser *afetuosa, meiga, ou sensível*, características estas que 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,

“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 afetivo. 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.

²¹ Ver a este propósito o capítulo do Guião dedicado à disciplina de Educação Física, da autoria de Paula Silva.

²² Consultar, por exemplo, o livro de Lúcia Amâncio (1994) ou o artigo de Félix Neto (1990).

²³ 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).

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 vida²⁴, 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

“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 género 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 C. Vieira, 2003: 167.

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-análise²⁵ sobre o tema que foi levada a efeito por Margaret Signorella e colaboradores (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 até cerca dos 7 ou 8 anos de idade, com a progressiva aquisição da estabilidade do género, dá-se um incremento das percepções estereotipadas acerca das características dos homens e das mulheres. Nesta faixa etária, as crianças não apenas conhecem quais são os estereótipos culturalmente aplicados

²⁴ 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).

²⁵ Como pode ler-se em Cristina C. 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.

aos homens e às mulheres, como também acreditam na veracidade de tais ideias²⁶. Todavia, por esta altura, já são capazes de perceber que as actividades e os comportamentos prescritos pelos estereótipos de género não são cruciais para que alguém 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 aspetos 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

Segundo algumas investigações descritas por Diane Ruble e Carol Martin (1998), entre os 3 e os 6 anos as crianças tendem a efectuar 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).

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 investigadores a encontrar resultados nem sempre coincidentes. Por um lado, certas investigações²⁷ já evidenciaram que, em virtude das pressões sociais para a assumpção progressiva de

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

²⁶ 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.

²⁷ Consultar Diane Ruble e Carol Martin (1998).

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 idade²⁸. 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 (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 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 de estas *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.

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

1.6.

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 concepções, 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 conceptualizou 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

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.

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 debate. 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 provêm da sua lógica evolucionista que não inclui nem explica a história da maioria de indivíduos – as mulheres²⁹ – ao assumir que no início do

²⁹ As feministas criticam fortemente esta teoria já que nesta evolução histórica dos direitos de cidadania não revêm 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?

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 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

“(…) a exigência mais premente dos povos europeus são os direitos civis 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

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.

1.7.

Que relações entre género e cidadania?

Sob a influência do pensamento pós-moderno, o estudo das questões de 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 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 cidadãos 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 associados ao cuidado.

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

“(…) 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

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 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.

1.8.

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 reflectir 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) nas esferas 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 pelo *Fórum Educação para a Cidadania*³⁰ (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:

“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 acções e quais são as consequências. Assentar 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.

³⁰ 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 objectivos estratégicos da Educação para a Cidadania. O documento com o título *Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania* está disponível em: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj_estrat_plano_educ_cidadania.pdf

- “Aceitar a sua própria identidade, as características, possibilidades e limitações do próprio corpo.
- Valorizar as experiências pessoais como construção da identidade.
- Desenvolver a auto-estima, 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 colectivo 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 activamente 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 desenvolver competências necessárias ao exercício de uma verdadeira cidadania³¹. 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.

31 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).

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?*

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.

“Sabe-se que a cidadania não se aprende por via de um ensino expositivo ou com base numa pedagogia da autoridade, ainda que a posse de conhecimentos seja fundamental. Para que os valores inerentes ao que é ser cidadão ou cidadã sejam aprendidos por crianças e jovens, torna-se importante que eles e elas observem, ensaiem, debatam e reflitam em torno de práticas positivas de cidadania, 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 C. Vieira, 2009.

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.

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 pólos 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.

“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.

A educação para a cidadania perspetivada 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 quanto 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 violência³², 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.

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

1.9.

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 estereotípias 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 estereótipos³³ – 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 atuação, 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 desigualdades mais alargadas. No entanto, torna-se urgente que as desigualdades educacionais sejam tomadas em consideração, já que o

³³ Cf. *Fórum Educação para a Cidadania. Objectivos estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania* (2008: 18).

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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMÂNCIO Lígia (2001), “O género na psicologia: uma história de desencontros e rupturas”, *Psicologia*, XX, 1, pp. 9-26.
- AMÂNCIO Lígia (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 e 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*, Westport, 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 nº 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 KRAPP, 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 1º ciclo. Propostas de trabalho para a área-escola dos 2º e 3º 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, nº 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 w2 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: Ensaios 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-analyses", *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), "Construccionismo 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, Fev. 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*, nº 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-acção 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.), *Variáveis 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 nº 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, nº 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.

2.

Género e Currículo

por: Cristina C. Vieira*
colaboração de: Maria Helena Loureiro,
Lina Coelho e Virgínia Ferreira*

** As autoras finalizaram este texto em agosto de 2015 tendo feito atualizações pontuais em 2016 e 2017.*

2.1.

Introdução

A importância do ensino secundário pode justificar-se com recurso a uma diversidade de argumentos, mas talvez o principal resida no facto de constituir uma etapa fundamental na transição de alunas e alunos para o início da vida adulta, o que acarreta desafios e responsabilidades.

Durante esta última fase da escolaridade obrigatória em Portugal, na sequência da publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, é-lhes traçado um cenário ainda mais complexo de um mundo de que eles e elas fazem parte, trazendo-se para a discussão assuntos que requerem um grau de sofisticação epistemológica crescente, que se espera que elas e eles acompanhem, e também lhes é exigido que desenvolvam competências de gestão do conhecimento e de tomada de decisão. Ao mesmo tempo, pede-se-lhes que façam escolhas vocacionais ligadas, ou não, ao prosseguimento de estudos pós-secundários, que terão necessariamente impacto nas respetivas trajetórias individuais futuras.

O conhecimento historicamente construído e em constante atualização, alicerçado nos

“Enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo. A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania.”

Fonte: Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras, disponível em: <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>

cânones da ciência, e que a escola ensina, tem, por isso, não apenas a função de enriquecimento de saberes em quem aprende, mas também a tarefa de desenvolvimento da reflexividade dos e das adolescentes, neste caso alunas e alunos do ensino secundário, ampliando as lentes com que olham à sua volta, com que perscrutam as suas experiências e identificam nelas e em redor preconceitos, desigualdades e diferentes formas de opressão e de dominação.

Pondo de parte qualquer visão tradicional da escola, enquanto mero veículo de conhecimentos dominantes e estáticos, inscritos numa matriz curricular que teria sido pensada para um modelo de aluno abstrato, e dos e das discentes, como meros/as recetores/as de informação, que aprenderiam numa lógica de ensino transmissivo, importa

perspetivar o papel da instituição escolar de forma dinâmica, como fomentadora de transformações sociais e transmissora de conhecimentos em constante mutação, fruto da evolução científica e tecnológica e da diversidade humana.

Apesar de se saber que o conhecimento ensinado na escola não é estático e que está sempre aberto à integração de novas descobertas e indicadores em diferentes áreas, e que a própria comunidade escolar se confronta com a premência de se ir atualizando e incorporando novas configurações sociais – formas de ser e de estar de pessoas e grupos, todas elas legítimas, desde que contribuam para a boa convivência mútua –, não é possível alhear a escola da influência que a memória coletiva pode exercer nos comportamentos e projetos de alunas e alunos. Esta memória coletiva, se bem que possa ter um cunho positivo (ver texto em caixa), fruto do reforço do sentimento de pertença a uma comunidade, e de uma herança cultural que confere identidade aos membros de uma dada sociedade, pode, de forma concomitante, tornar aparentemente inquestionáveis em quem aprende valores e crenças de carácter patriarcal, que constituem obstáculos ao que Paulo Freire (2002) designou como a “luta dos seres humanos para a realização do *ser mais*” (p. 207).

O exame desta relação, entre as aprendizagens inerentes à partilha de uma memória coletiva e a influência desta nas trajetórias de crianças e adolescentes, torna-se ainda mais premente, quanto se sabe que a apropriação pelas gerações mais novas de ideias e valores partilhados tende a ser feita, em grande parte, de maneira passiva e acrítica, ainda que tais aprendizagens possam eventualmente trazer prejuízos para a liberdade individual, sejam quais forem as áreas em análise.

Tal como refere Teresa Pinto “a memória coletiva é, sobretudo, uma memória cultural, uma memória de ideias e valores partilhados. É esse predicado que a mantém para além da presença dos indivíduos concretos do respetivo colectivo, constituindo o elemento de estabilidade do grupo no fluxo inexorável da mudança. A memória colectiva retém, apaga e recompõe, de forma consciente ou inconsciente, recordações de experiências, vividas ou mitificadas, que integram o sentimento de passado de uma colectividade e nela prevalecem as recordações que são partilhadas pelo maior número dos elementos do respetivo grupo. A recordação e o esquecimento, as duas faces da memória, resultam de um acto permanente de aprendizagem que se processa através dos diversos contextos e práticas de socialização”. (2010:11)

Qualquer que seja a opção por domínios do saber de rapazes e de raparigas nesta etapa do seu percurso escolar, as componentes fundamentais que integram o currículo do ensino secundário, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139 de 2012, de 5 de julho, – o português, a língua estrangeira, a filosofia e a educação física – têm como objetivos dotá-los/as das ferramentas necessárias para lidarem com a informação numa sociedade globalizada, fomentar o desenvolvimento da reflexividade, quer sobre si próprios/as, quer sobre o que os/

as rodeia, e ainda promover hábitos saudáveis de vida e o respeito pelo seu corpo e respetivas potencialidades.

Nas componentes de formação específica, diferenciadas consoante as decisões vocacionais prévias, encontramos um leque de disciplinas que aprofundam temáticas e permitem fazer a ponte, ora para o prosseguimento de estudos, ora para a entrada direta no mundo profissional. Seja na vertente científica, seja na vertente técnico-artística ou técnica, ou ainda na vertente sociocultural, é suposto que alunas e alunos adquiram um conjunto de conhecimentos e e que desenvolvam aptidões que as/os tornem agentes ativas/os do seu futuro enquanto cidadãs e cidadãos, com igualdade de direitos e de responsabilidades em todas as esferas de atuação.

Apesar dos esforços encetados nos últimos anos, pelos organismos

do poder central e local, depois da aprovação do ensino secundário como etapa obrigatória do ensino formal no nosso país, para uma melhoria dos níveis de literacia da população portuguesa, é um facto que continuam elevadas as taxas de abandono escolar precoce dos nossos e das nossas jovens, assim como permanecem frágeis os respetivos indicadores de sucesso¹. Segundo dados disponibilizados no site PORDATA, relativos ao ano de 2016, 17,4% dos rapazes e 10,5% das raparigas com idades entre os 18 e os 24 anos deixaram de estudar sem terem terminado o ensino secundário². Nestes

indicadores extremamente preocupantes, e que nos levam a refletir sobre a preparação das gerações mais novas para uma vivência efetiva da cidadania, nela incluindo indispensavelmente o domínio do conhecimento, nota-se de maneira evidente uma diferença entre os sexos, quer durante as etapas da escolaridade formal, quer já na vida profissional ativa (OCDE, 2015a,b)³. Por este motivo, as diretivas de política europeia ligadas à promoção da igualdade de género têm considerado, progressivamente, o combate ao insucesso escolar como uma prioridade nos diferentes países membros, chamando a atenção para a situação

“As ofertas constantes (...) pretendem proporcionar a todos/as os/as estudantes opções adequadas e diversificadas, adaptadas a percursos diferentes de educação que possam ser orientados tanto para o prosseguimento de estudos superiores como para a qualificação profissional, tendo em conta a formação integral da pessoa, bem como a sua inserção no mercado de trabalho.”

Adaptado de *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129, de 5 julho de 2012.

1 A taxa de ‘abandono precoce de educação e formação’ (nova designação adotada, para substituir a expressão ‘abandono escolar precoce’) refere-se à percentagem de indivíduos dos 18 anos aos 24 anos sem o ensino secundário completo, que não estão a frequentar nem ofertas da educação nem outras ofertas equivalentes de formação qualificantes. Embora os números tenham vindo a diminuir desde 2006, Portugal era, em 2014, o terceiro país da União Europeia com maior taxa de abandono precoce de educação e formação para os rapazes (20.7%) ficando em quarto lugar neste indicador no caso das raparigas (14.1%), segundo informações do Eurostat, disponíveis em http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training#Analysis_by_sex (consultado a 17 de maio de 2015).

2 Dados disponíveis em: <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-433> (consultado a 18 de março de 2017).

3 Para uma leitura mais precisa dos indicadores e para uma visão comparativa entre os países da OCDE, consultar o Relatório *Education at Glance 2015 – Interim Report. Update of employment and educational attainments*, segundo o qual em algumas nações, incluindo Portugal, a diferença entre homens e mulheres jovens com baixas qualificações pós-secundárias é superior a quatro pontos percentuais, com prejuízo para o sexo masculino. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf>. Ver também o Relatório relativo a 2016, disponível em: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm> (consultado a 20 de abril de 2015).

particular dos adolescentes do sexo masculino⁴ (a chamada “crise dos rapazes”).

Nos países da OCDE os rapazes são duas vezes mais propensos do que as raparigas a considerar que a escola é uma perda de tempo e diferem delas em cinco pontos percentuais mais elevados, ao ‘concordarem’ ou ‘concordarem muito’ com a afirmação de que a escola tem contribuído pouco para os preparar para a vida adulta quando deixarem o ensino formal (OCDE, 2015b: 36).

Perante os números apresentados e trazendo para o debate o poder desigual outorgado a mulheres e homens pelas convenções sociais de género para perscrutar o currículo do ensino secundário, a questão que devemos colocar enquanto profissionais da educação é a de como construir uma teoria e uma prática da

mesma que permita, por um lado, desenvolver modos de educar que deem, àqueles e àqueles que mais dificuldades sentem na escola, iguais possibilidades de sucesso (tanto escolar como educativo), não só nos termos comumente aceites pelas instituições de ensino, mas também de acordo com novos padrões de referência e de avaliação. Este olhar atento não pode deixar de nos alertar, por outro lado, para o facto de o Decreto-lei referido, embora mencione finalidades, princípios e objetivos para o ensino secundário, nunca se referir explicitamente às questões de género inerentes às diferenças entre os sexos, que se sabe poderem também explicar

até certo ponto o insucesso detetado e estarem na base de diferentes escolhas (vocacionais) e de comportamentos evidenciados por alunas e alunos nesta etapa da escolaridade, com repercussões inegáveis para o futuro, quer continuem ou não a estudar.

As mudanças trazidas com a transversalização da educação para a cidadania⁵, aliadas à produção de materiais e documentos de referência e à organização de oficinas de formação de docentes, são um sinal positivo de que há espaço na escola e abertura por parte da tutela para a lecionação de conteúdos não

“Não obstante a distância que medeia entre os discursos e as práticas, as escolas começaram a ser progressivamente entendidas como organizações dotadas de margens de autonomia, como espaços onde educadores e educandos devem assumir uma postura crítica e interventora, traduzida na definição e implementação de projectos que lhes interessem e que sejam localmente significativos. Estamos a reportar-nos a uma concepção de professor[a] que, enquanto profissional, se assume como agente de inovação e mudança, nomeadamente em termos de intervenção curricular, e de escolas entendidas como unidades organizacionais de decisão que reconhecem o/[a] aluno/[a] como co-construtor/[a] do seu percurso de aprendizagem.”

Jorge Adelino Costa e colegas, 2004: 6.

4 Esta relação dos rapazes com a escola, que traz para a discussão o seu menor envolvimento, o seu mais rendimento e o seu mais problemático comportamento em comparação com as raparigas, é amplamente debatida no documento de Michael Kimmell (2010), disponível em: http://menengage.org/wp-content/uploads/2014/06/Boys_and_School_A_Background_Paper_on_the_Boys_Crisis.pdf. Veja-se ainda o estudo com o título *O papel dos homens na igualdade de género: estratégias e insights europeus*, publicado em 2013 e disponível em: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/gender_pay_gap/130424_final_report_role_of_men_en.pdf (consultado a 10 de março de 2015).

5 Consultar o site da Direção-Geral da Educação, para mais informação sobre o trabalho desenvolvido na área da Educação para a Cidadania, em: <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania> (consultado em 17 de março de 2017).

curriculares de importância fundamental para a vida de crianças e jovens. Essas alterações legais não garantem, porém, que docentes e instituições entendam como indispensáveis tais matérias, pelo que a integração das mesmas no projeto educativo da escola e nos conteúdos de lecionação obrigatória nas diferentes disciplinas dependerá muito da importância que lhes for atribuída por cada docente e pelos órgãos de gestão das instituições escolares.

A propósito da legislação que enquadrava a gestão flexível do currículo, já em 2004 Jorge Adelino Costa e colegas davam conta da distância que mediava entre os discursos e as práticas, pois as diretivas políticas esbarravam com obstáculos como a gestão pedagógica e financeira da escola, o espaço e tempo escolares, as culturas docentes, os modos de liderança, a supervisão e formação dos diferentes profissionais de educação (ver texto em caixa da página anterior).

2.2.

O que se ensina e o que não se ensina na escola

Não havendo aqui lugar para nos determos nas várias aceções de currículo, concordamos com a ideia básica de que ele deve traduzir uma teoria e uma prática que seja útil para a vida de quem aprende, que represente um cenário da realidade e que não deixe de fora assuntos que são fundamentais para a vida de todos os dias. Mais do que perspectivá-lo como o plano de estudos oficial ou o leque dos programas das disciplinas oferecidas pela escola (visão restrita), entendemos, tal como Maria da Piedade Ramos e Jorge Adelino Costa (2004), que ele traduz, num entendimento mais lato, “o conjunto de aprendizagens ou experiências formativas realmente acontecidas” (p. 81).

Como afirmam os especialistas portugueses Joaquim Machado e João Formosinho (2012), ao definir o currículo escolar o Estado determina de maneira uniforme para todo o território nacional, e para os alunos de ambos os sexos, o que estes e estas devem aprender e que, por conseguinte, lhes deve ser ensinado, traduzindo isso opções de fundo quanto às finalidades e conceções de educação defendidas centralmente. Ainda na linha dos mesmos autores, a definição do *corpus* curricular acaba por outorgar à escola a responsabilidade de ser não apenas um local de educação formal, mas também um espaço por excelência de formação de cidadãs e de cidadãos, de acordo com os valores sociais

vigentes, havendo diretivas definidas pela tutela quanto à forma de operacionalização do currículo, em termos de conteúdos, metodologias e avaliação das aprendizagens.

Numa lógica de equidade, para usar as palavras de Maria Ivone Gaspar e de Maria do Céu Roldão (2007), o currículo deverá visar sempre a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências em alunos e alunas, qualquer que seja o seu ponto de partida, de forma a garantir-lhes o acesso a trajetórias sociais que são certificadas pela escola. No entanto, a sua aplicação terá necessariamente de abandonar a defesa de um modelo de *currículo uniforme, pronto-a-vestir e de tamanho único*, seguindo a expressão cunhada em 1987 por João Formosinho, porque as distintas pertenças identitárias das crianças e jovens que convivem no mesmo espaço escolar apelam a uma atuação pedagógica diferenciada que esbata eventuais diferenças condicionadoras de desempenhos e crie condições de sucesso para todas e todos.

Sabe-se que o “sexo afigura-se como o primeiro e mais estruturante fator de desigualdade. Sempre que se colocam em evidência as várias situações e privações que configuram uma situação de exclusão social e os grupos a esta associados, verifica-se que, neles, as mulheres se encontram em particular desvantagem. (...) A exclusão social e a pobreza, bem como a desigualdade de

“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 ação 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 José G. Sacristán (1991) que distingue seis níveis ou fases na objetivação 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 diretamente ligadas à atividade 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 [e Ciência], 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 coletivo 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 ação*, 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 letivos, 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 ação.

- *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 publicado em Pinto, Teresa (Coord.) et al. (2009), *Guião de Educação Género e Cidadania. 3º ciclo*, Lisboa, CIG, p. 63.]

“Há hoje um consenso alargado de rejeição quanto a uma conceção 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 efetivamente 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 perspetiva de currículo enquanto projeto, aberto e flexível (...), 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.”

Adaptado de Ângela Rodrigues, 2009 [texto inédito publicado em Pinto, Teresa (Coord.) *et al.* (2009), Guião de Educação Género e Cidadania. 3º ciclo, Lisboa, CIG, pp. 61-62].

género, são multidimensionais e intercomunicantes” (V PNI, 2013, p. 7041). Por essa razão, o currículo oficial adotado pela escola, também chamado currículo formal, não pode deixar de fora do debate as discriminações e desigualdades derivadas desta ordem social de género e as razões que estão a montante das mesmas.

Se o fizer, a interpretação pode ser diversa: ou se parte do princípio de que esses problemas não existem; ou se considera que a escola não tem responsabilidades

a esse nível; ou se entende que o importante é lecionar as ‘matérias ditas duras’, associadas às competências básicas de literacia, não havendo tempo/espço para as ‘matérias ditas mais sociais’; ou se depreende que os alunos e as alunas já sabem tudo sobre ‘isso’ e que, dada a idade cronológica, já têm autonomia crítica para lidarem com as diferentes formas de se ser e estar em sociedade. Há ainda outras possíveis razões que costumam aduzir-se, como a falta de horas letivas disponíveis, a pressão colocada pelos

exames nacionais, a não preparação científica e/ou técnica dos e das docentes para lidarem com determinados assuntos, e a necessidade de concentrar esforços no equilíbrio entre as avaliações internas e externas das escolas.

A dinâmica da atividade educativa não se esgota no currículo expresso e visível dos programas oficiais mas integra também, interativamente, todos aqueles aspetos que, inadvertidamente e inconscientemente, se transmitem também através daquilo que se ensina, da forma como se ensina e até mesmo daquilo que se omite dos conteúdos de ensino. Estes valores e normas são aprendidos e interiorizados por alunos e alunas de uma forma tácita, regulando as suas vidas, no contexto escolar e fora dele, com implicações bastante importantes, a longo prazo, nos seus papéis sociais e no exercício da cidadania

(Adaptado de Clarinda Pomar, 2012:69).

Ao referir-se aos grandes tipos de currículos que todas as escolas ensinam, Elliot Eisner (1985) divide-os em três: *o currículo explícito*; *o currículo implícito*; *o currículo nulo*. O primeiro refere-se ao que consta dos programas de estudo correspondentes aos diferentes anos letivos e que a escola adota, seguindo as diretrizes dos órgãos da tutela. O currículo implícito (também chamado de currículo oculto), por seu turno, inclui valores, crenças e expectativas, habitualmente não incluídas no currículo explícito, mas que as e os estudantes aprendem e partilham como parte da sua participação na vida escolar, ainda que nem sempre estejam conscientes das regras de conduta tácitas que adotam na sua atuação individual e para com outros/as.

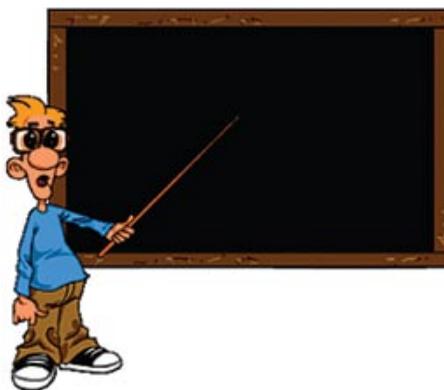


Figura 1
Representação metafórica do conceito de 'currículo nulo'.

Fonte: <http://educacion.laguia2000.com/wp-content/uploads/2012/06/curriculum-nulo-263x300.png>

De acordo com Luísa Saavedra e Paula Silva, **“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”** (2012:53).

O currículo nulo (ver **Figura 1**) abrange tudo aquilo que a escola não ensina e que tem também um valor fundamental para a promoção da igualdade de oportunidades entre todos e todas. Seguindo o entendimento de Elliot Eisner,

aquilo que não é explicitamente ensinado pode ser tão significativo, em termos de implicações educacionais, como os conteúdos ensinados, já que “a ignorância não é simplesmente um vazio neutral; ela tem importantes efeitos no tipo de opções que cada um/a é capaz de levar em conta, nas alternativas que conseguem antever-se, e nas perspetivas a partir das quais cada pessoa encara uma situação ou problema” (1985, p. 97).

O currículo nulo consiste no leque de opções que não são proporcionadas aos alunos e alunas, nas perspetivas que eles e elas nunca conhecerão, e muito menos conseguirão utilizar, nos conceitos e competências que não fazem parte do seu reportório intelectual. Certamente, na deliberação individual do que constituirá o curso da vida de cada uma e de cada um, a sua ausência terá importantes consequências para o tipo de existência que as e os estudantes escolherem viver (Adaptado de Elliot Eisner, 1985: 106-107).

Uma análise aprofundada das dimensões deste conceito de currículo nulo proposto por Elliot Eisner leva-nos a identificar as dimensões que são consideradas principais: os processos cognitivos que não são estimulados pela escola; os objetos de conhecimento (assuntos) que não são debatidos. A estas duas junta-se a dimensão afetiva, que reúne os valores, as atitudes e as emoções que não são apreendidos e experienciados por alunas e alunos, não sendo consensual que esta seja uma dimensão secundária às duas primeiras⁵. Elliot Eisner considerava esta terceira dimensão uma subdivisão da primeira, pois em seu entender não poderia separar-se de forma dicotómica a cognição da emoção.

As omissões ligadas aos processos cognitivos recaem sobretudo no facto de se considerarem as competências de análise lógica e de raciocínio dedutivo como centrais para a aprendizagem escolar, relegando para um papel pouco preponderante modos de processamento da informação metafóricos, visuais, indutivos ou ilógicos, os quais são sobretudo de natureza não verbal, como nos dizem David Flinders e colegas (1986).

Os exemplos ligados à omissão dos conteúdos a aprender podem retirar-se de área específicas, como veremos na segunda parte deste Guião, em disciplinas consideradas fundamentais para a promoção, junto de alunos e alunas, de uma cultura de rigor e de excelência. É comum pensar-se, por exemplo, que o futebol feminino é um desporto pelo qual o sexo feminino apenas se interessou nas últimas décadas, fruto da relevância social e económica que o futebol masculino ganhou progressivamente durante o séc. XX, mas há desenhos com mais de um século que documentam o



Figura 2
Desenho de uma partida de futebol feminino no final do século XIX.

Fonte: <http://spartacus-educational.com/Fbritishladies.htm>

contrário. No exemplo da **Figura 2**, podemos observar um desenho relativo a uma partida oficial de futebol feminino que aconteceu na localidade de Crouch End, Inglaterra, no dia 23 de março de 1895, sendo que as jogadoras estavam organizadas em duas equipas que representavam as zonas norte e sul de Londres⁶.

Além disso, as mulheres também foram proeminentes em áreas como a matemática, e isso não é abordado no ensino desta disciplina (nos diferentes níveis em que ela é lecionada) – a quase totalidade dos cientistas mencionados é do sexo masculino –, tendo feito descobertas que revolucionaram esta ciência, como foi o caso da alemã Emmy Noether, que viveu entre 1882 e 1935 (ver **Figura 3**). Ela foi considerada por Albert Einstein, por exemplo, como a mulher mais importante na história da matemática, tendo revolucionado as teorias

⁵ Ver a este respeito o artigo de David Flinders e colaboradores (1986), no qual estes autores parecem defender a ideia de que a dimensão afetiva é a mais importante, pois sem ela as restantes duas ficam esvaziadas de sentido em termos de aprendizagem. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1179551> (consultado a 10 de março de 2015).

⁶ Fonte: <http://spartacus-educational.com/Fbritishladies.htm> (consultado a 12 de março de 2015).



Figura 3
Emmy Noether (1882-1935)

Fonte: <http://www.tsantiri.gr/wp-content/uploads/2015/03/emmy-noether-600x350.jpg>

sobre anéis, corpos e álgebra⁷, depois de ultrapassar enormes obstáculos para se tornar uma das mais proeminentes estudiosas deste ramo da matemática do século XIX. Na área da física, o teorema com o seu nome explica a conexão fundamental entre a simetria e as leis de conservação.

Outro exemplo provém das ciências da computação, campo científico totalmente identificado como masculino. Como mostra Virgínia Ferreira (2007), na história da programação do ENIAC, o computador que inaugurou a moderna era da computação, sempre se ignora quem inventou as ligações funcionais para uma máquina que utilizava 18.000 tubos de vácuo. Quem na verdade fez a maior parte

do trabalho de programação (a “outra” componente de um computador) e elaborou o único manual de programação do ENIAC foi Adele Golstine, coadjuvada por um grupo de mulheres na altura deixadas na penumbra sob designações coletivas como “Moore School”, ou a ainda mais desqualificante “ENIAC girls”, que lhes negavam a visibilidade e lhes diluíam a individualidade. Fran Bilas,

Kay McNulty, Betty Snyder Holberton, Betty Jennings, Marlyn Wescoff, Ruth Lichterman são alguns dos nomes que a história deveria ter retido. Betty Snyder Holberton, por exemplo, esteve também ligada ao UNIVAC, o primeiro computador comercial, e escreveu a primeira rotina de *software* alguma vez desenvolvida para a programação automática. Também colaborou na escrita das linguagens COBOL e FORTRAN com Grace Hopper. Como forma de estímulo à participação das mulheres no trabalho científico neste campo a associação norte-americana *Women in Computing* instituiu o prémio anual Grace Hopper.

As únicas duas mulheres habitualmente referidas são Ada Lovelace e Grace Hooper. A primeira surge identificada como colaboradora de Charles Babbage, habitualmente referido como o único construtor de um dos primeiros computadores analíticos, e dela é dito que foi

“Em 1935, no ano em que faleceu Emmy Noether, Albert Einstein escreveu uma carta ao jornal *New York Times*, onde afirmou: “Fazendo uma apreciação da mais competente matemática que já alguma vez viveu, considero que a Senhora Noether foi o esplendor máximo da genialidade criativa da matemática, que surgiu desde que as mulheres tiveram acesso ao ensino superior.”

Fonte: *Association of Women in Mathematics (AWM)*⁸
(tradução adaptada).

⁷ Fonte: *Association of Women in Mathematics (AWM)*. Disponível em: <http://www.awm-math.org/noetherbrochure/AboutNoether.html> (consultado a 10 de março de 2015).
⁸ Fonte: <http://www.awm-math.org/noetherbrochure/AboutNoether.html> (consultado a 15 de março de 2015).

uma matemática, a “primeira programadora” da História, tendo definido o princípio de iterações sucessivas na execução de uma operação. Grace Hooper é mencionada pelos seus trabalhos de programação do ENIAC, pela definição de *bug* (parasita). Ora, a condessa Ada Lovelace foi uma matemática brilhante que desde cedo se deixou fascinar pela máquina analítica de Babbage, da qual foi a programadora e principal divulgadora e sobre a qual escreveu textos interessantíssimos e muito avançados para a época. No entanto, a máquina foi batizada com o nome de Babbage. Quanto a Grace Hopper, ela foi de tal modo brilhante, que foi a primeira pessoa a receber o prémio em ciências da computação no ano da sua criação.

Talvez esta falta de visibilidade dos contributos das mulheres para o desenvolvimento de áreas consideradas tipicamente masculinas – as chamadas STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), que traduzindo para a língua portuguesa, envolvem respetivamente as ciências (‘exatas’), a tecnologia, a engenharia e a matemática –, advenha também da incompreensível ausência, nos curricula oficiais, de personagens femininas que ajudaram a escrever a sua história.

Entre outros efeitos, isto poderá levar as adolescentes a acreditar que talvez estas sejam áreas em que elas terão menos hipóteses de sucesso ao nível profissional, como mostrou um projeto português desenvolvido por Luísa Saavedra e colaboradoras (2011), ainda que as suas notas em todas as áreas superem as dos rapazes⁹. No caso de Portugal, a representatividade das jovens raparigas nas

áreas STEM é claramente superior à da grande maioria dos países da Europa, no que concerne à frequência e conclusão de cursos no ensino superior em particular nas áreas da Matemáticas e Ciências onde são a maioria. Porém, quando se trata da passagem para o mercado de trabalho e da ascensão pelos patamares hierárquicos profissionais, tal cenário favorável desvanece-se por razões que importa desocultar. Algumas delas foram já abordadas na publicação portuguesa da *Associação Portuguesa de Mulheres Cientistas* (AMONET), organizada por Isabel Lousada e Maria José Gonçalves (2012)¹⁰, onde é traçada uma ligação entre estas disparidades que nada têm a ver com competências relativas ao exercício profissional por parte das mulheres mais qualificadas nestas áreas, mas sim com desigualdades de poder legitimadas socialmente, que depois se estendem a outros domínios como a participação política.

A manter-se esta sub-representação do sexo feminino em áreas melhor pagas e com maior estatuto socioprofissional, será de esperar que se mantenha a desigualdade salarial entre mulheres e homens – que é maior em domínios que exigem patamares de escolaridade mais elevados¹¹ – e que, por razões meramente ligadas a conceções tradicionais de organização social, neste caso baseadas em expectativas (de)formadas pelo género, certas mulheres jovens venham a preterir uma carreira profissional em áreas onde poderiam atingir a excelência e ganhar o mesmo salário que os seus congéneres do sexo masculino. O mesmo parece também acontecer no caso dos jovens rapazes, os quais continuam em minoria em

9 Para uma consulta atenta dos resultados disponíveis para Portugal da comparação internacional PISA 2015, consultar: <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=PRT&treshold=10&topic=PI>

10 A referida publicação, com o título *Women, Science and Globalisation: What's UP?*, encontra-se disponível em: http://www.grandgo.com/AMONET_ebook.html (consultado a 12 de agosto de 2015).

11 Segundo o *Relatório sobre Diferenciações Salariais por Ramos de Atividade*, relativo à situação portuguesa e publicado em 2014, “no que respeita aos níveis de qualificação, constata-se que o diferencial salarial entre mulheres e homens, desfavorável às mulheres, é diretamente proporcional aos níveis de qualificação, ou seja, quanto mais elevado é o nível de qualificação maior é o diferencial salarial, sendo, portanto, particularmente elevado entre os quadros superiores” (p. 13). Disponível em: http://www.cite.gov.pt/pt/destaques/complementosDestqs/I_Rel_Dif_Sal.pdf (consultado a 20 de março de 2015).

domínios com maior presença de raparigas e de mulheres^{12,13}, não certamente por vontade sua na totalidade dos casos, mas por questões ligadas a fatores, identificados em obras portuguesas como a de Luísa Saavedra (2005) ou de Maria do Mar Pereira (2012), como a influência dos pares, dos media e dos modelos familiares, e em virtude das suas próprias auto percepções assentes em modelos sexistas aprendidos de masculinidade.

Tendo como objetivo combater a diferente representatividade de ambos os sexos em diversas áreas, e abrindo aos e às jovens a possibilidade de escolhas vocacionais livres e consentâneas com as suas reais potencialidades, aptidões e vocação, as instâncias políticas supranacionais têm continuado a recomendar aos países membros que adotem estratégias específicas, com públicos-alvo bem definidos. Vejam-se dois exemplos retirados de Recomendações do Conselho da Europa, em

2014, um abrangendo os rapazes e outro as raparigas¹⁴. No caso deles, foi recomendado aos 47 países membros que, de entre as boas práticas a adotar através da educação para o combate aos estereótipos de género, seja feita a promoção de iniciativas destinadas a promover o maior envolvimento dos homens na educação e na prestação de cuidados à primeira infância. Como é evidente, esta intervenção só poderá ter implicações positivas nas vidas destas pessoas, não apenas enquanto

profissionais, mas também no desempenho de outros papéis fundamentais dentro ou fora do contexto familiar, como o de progenitores e o de cuidadores, onde tais competências serão cruciais.

No caso delas, foi aconselhado que se delineassem políticas e se promovessem incentivos para as encorajar a estudar temáticas ligadas às ciências e tecnologias, de forma a permitir-lhes prosseguir cursos e carreiras de elevada exigência nas áreas STEM, atrás mencionadas. Também

“Espera-se que todos os cidadãos e cidadãs, homens e mulheres, partilhem responsabilidades familiares, à medida que as sociedades se tornam mais diversas. Nas sociedades democráticas, todas as pessoas têm o direito à auto-realização pessoal e também têm a responsabilidade de contribuir para a sociedade e comunidades locais de pertença. Os estereótipos de género, com as suas insistentes restrições à auto-imagem, às expectativas e às oportunidades de vida de cada qual, atuam no sentido de contrariar a preparação de mulheres e de homens para enfrentarem os desafios das sociedades modernas. As escolas deverão desempenhar [por isso] um papel ativo na preparação das gerações mais novas para o desempenho das competências necessárias a uma participação plena em todas as esferas da sociedade moderna.”

Conselho da Europa, 2014: 17¹⁵ (tradução adaptada).

¹² Em Portugal, em 2015, os números divulgados pelo Conselho Nacional de Educação, no Relatório Estado da Educação, revelavam que 99,1% dos docentes eram mulheres, diminuindo a percentagem à medida que se avançava nos níveis de ensino. Nos ciclos seguintes, havia 86,6% de mulheres no 1º CEB, 72,3% no 2º CEB e 71,6% no 3º CEB e secundário. Fonte: http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Estado_da_Educacao_2015_versao_digital.pdf (consultado a 17 de março de 2017).

¹³ Em 2009, segundo estatísticas oficiais, a percentagem de homens diplomados ou licenciados em Serviço Social em Portugal representava apenas 9% da totalidade de profissionais, tendo este indicador crescido apenas cinco pontos em treze anos (desde 1996). Ver a este propósito a publicação de Francisco Branco (2009), com o título *A profissão de assistente social em Portugal*, disponível em: <http://snas.pt/artigos/aprofiss%C3%A3odeassistentesocialemportugal> (consultado a 20 de março de 2015).

¹⁴ Documentos disponíveis em: <http://www.coe.int/t/DGHL/STANDARDSETTING/EQUALITY/03themes/gender%20stereotypes%20and%20sexism/Report%202%20NFP%20Conference%20Helsinki%20-%20Education.pdf> (consultados a 20 de março de 2015).

¹⁵ Documento com o título *Combating gender stereotypes in and through education*, disponível em: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680590fe5> (consultados a 22 de março de 2015).

ainda em relação a este segundo exemplo, sabe-se que o novo quadro de referência para os programas de apoio europeus, o Horizonte 2020, adotado em 2013, tem como objetivo incluir as questões de género nas suas linhas orientadoras de política para os domínios da investigação e inovação, de forma a corrigir alguns dos défices detetados. A saber, esta regulamentação europeia pretende¹⁶:

- 1) Fomentar as carreiras das mulheres na ciência;
- 2) Assegurar o equilíbrio entre homens e mulheres na tomada de decisão;
- 3) Integrar uma análise de género nos conteúdos e programas ligados à investigação e à inovação.

Quanto à dimensão emocional envolvida na proposta de Elliot Eisner, a respeito das suas reflexões em torno da noção de currículo oculto, a não criação de condições para que alunos e alunas experienciem, em contexto de turma e fora dela, emoções positivas (e outras menos), ligadas à vivência da cidadania, como o respeito por pontos de vista opostos no debate de assuntos controversos, a tomada de consciência de que a sua opinião é importante (seja rapariga ou rapaz; seja qual for o assunto), a aceitação e valorização de formas de ser e de estar diferentes das suas, ou a adoção de estratégias de resolução de conflitos, como a mediação, em situações de notória conflituosidade entre partes, podem ser apontados também como exemplos de omissões inscritas no currículo nulo.

De facto, a presença pouco expressiva no currículo oficial do ensino secundário de



Figura 4
A importância das áreas STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) para profissões emergentes

Fonte: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/d6/31/13/d631132f8219e16f6c5d386288efb76e.jpg>

algumas temáticas indispensáveis à formação global dos e das adolescentes, não só enquanto seres pensantes, conhecedores do mundo, inteligentes e informados nas suas decisões e avaliações críticas, mas também como protagonistas das diversas situações do quotidiano, é algo que deve ser objeto de reflexão, e acreditamos ser tão importante falar das implicações do currículo nulo como das do currículo oficial, ou ainda do currículo implícito, no debate em torno de que projeto de escola estamos empenhados/as em promover enquanto sociedade. É certo que as metodologias de ensino poderão contribuir para minimizar eventuais efeitos nefastos relativos à omissão de conteúdos na legislação, mas metodologias pedagógicas e conteúdos curriculares são, como se sabe, dimensões diferentes (ver caixa atrás, com um texto inédito de Ângela Rodrigues, onde é abordado o currículo em ação). Por esta razão, não se pode deixar ao critério de quem ensina a decisão de incluir ou não certas temáticas nas prioridades curriculares.

¹⁶ Fonte: <http://ec.europa.eu/research/swafs/index.cfm?pg=policy&lib=gender> (consultado a 30 de março de 2015).

2.3.

Possíveis omissões do currículo ligadas a problemáticas de género

Numa tentativa de elencar as razões da existência (quase um paradoxo) de um currículo nulo no ensino secundário, na sequência do pensamento de George Posher (2004) e dos contributos de autores como Beatriz Meza e Rafael Cepeda (s/d), aos quais juntamos reflexões nossas – ‘que conduzem a uma associação entre o tipo de omissões identificadas e as problemáticas de género que estão na base das desigualdades sociais entre mulheres e homens’ –, propomos a seguinte adaptação por categorias, não mutuamente exclusivas, nem exaustivas (*i.e.*, as categorias podem sobrepor-se, ser concomitantes e a lista não está fechada, nem esgotámos o que foi proposto nas fontes consultadas):

- **currículo nulo por omissão completa**

Acontece quando estão totalmente ausentes dos conteúdos curriculares temáticas com importância para a vida coletiva, seja a nível individual, seja a nível profissional. Aqui poderíamos dar o exemplo da omissão das questões da orientação sexual no ensino da biologia ou o não tratamento da problemática das segregações (horizontal e vertical)

no mercado de trabalho, associadas aos estereótipos de género, os quais influenciam a escolha das profissões em ambos os sexos, no ensino da economia.

- **currículo nulo por exuberância**

Neste caso dedica-se uma importância excessiva a determinados assuntos, eclipsando-se por detrás dessa ‘profusão de conhecimentos’ determinadas temáticas profundamente relevantes e inerentes ao tema principal abordado, as quais têm implicações diretas na compreensão da realidade por parte de quem aprende. Apresentamos aqui, como exemplo, a relevância dada ao tema geral do acesso das mulheres à escolarização durante o último século, fazendo crer que isso foi uma realidade em todos os países – mesmo considerando apenas os da parte ocidental do mundo –, que se fez da mesma forma em todos eles e sempre com progressos, e que os efeitos sociais para o sexo feminino dessa suposta ‘entrada em massa’ para a escola foram equivalentes. Ora, como sabemos, estas assunções são profundamente erróneas, uma vez que ainda há hoje elevadas taxas de analfabetismo entre as mulheres idosas mesmo no nosso país¹⁷ – os números ganham

¹⁷ Segundo o Censos de 2011 na região do Alentejo, por exemplo, a taxa de analfabetismo dos homens era de 7.1% e as das mulheres era de 11.8%. Na faixa etária das pessoas com mais de 75 anos, esses números sobem para 33.2% para o sexo masculino e para 46.5 para o sexo feminino. Ou seja, ainda há regiões no nosso país onde cerca de metade da população idosa feminina não sabe ler nem escrever, o que lhes retira direitos inalienáveis e lhes traz enormes prejuízos no exercício da cidadania.

ainda mais expressão se os analisarmos por idades, regiões e estratos económicos –, que há países (incluindo o nosso) onde os regimes políticos ditatoriais levaram a profundos retrocessos no progresso conseguido em períodos históricos anteriores e que níveis equivalentes de escolaridade não têm correspondência em todas as nações, e do mesmo modo, a uma igualdade de recursos ou de poder de decisão.

• currículo nulo por redução de tempo

Esta omissão acontece quando se dedica tempo insuficiente à abordagem de diferentes conteúdos do programa, uma vez que dada a sua importância para a vida dos e das discentes, seria premente dedicar-lhes mais horas letivas. Poderemos aqui aludir à importância (menor) que poderá ser dada por docentes das diferentes disciplinas a uma leitura da realidade sensível ao género, que ajude a desconstruir e a desocultar as desigualdades de poder entre mulheres e homens e as implicações daí decorrentes. Como se trata de um tema integrado nas áreas temáticas da educação para a cidadania¹⁸, que é transversal a todo o ensino secundário, é possível que esta assumida transversalidade

desresponsabilize cada docente particular, na introdução de uma perspetiva de género no âmbito da lecionação de conteúdos específicos da sua disciplina. Todas e todos deverão ter essa preocupação mas, na prática, a promoção da consciência crítica de alunos e alunas para as desigualdades entre os sexos, e para a menor visibilidade e poder das mulheres em domínios específicos, como a ascensão a altos cargos de liderança em empresas e na vida política, ou a sub-representação dos homens em esferas da vida, como as áreas do cuidado (no mundo profissional e na esfera doméstica) ou o usufruto das licenças de parentalidade, para dar apenas alguns exemplos, poderá ficar aquém do esperado.

• currículo nulo por falta de incentivo

Este tipo de omissão acontece quando se apresentam certos conteúdos com uma atitude pouco empenhada, aparentemente apenas para cumprir o programa, não se acreditando na relevância dessas temáticas para a formação dos e das jovens. Ora, esta pode ser a atitude de um ou uma docente que admite ser politicamente correto falar da promoção da igualdade de género com

os seus alunos e alunas, chegando mesmo a identificar com eles e com elas indicadores de desigualdades reais, penalizadores para mulheres e homens, mas tratando os assuntos com uma certa indiferença ou mesmo com um discurso que frise a ideia que se trata de ‘coisas’ do passado, ‘pois a sociedade já evoluiu’ e ‘dantes é que era assim’.

• currículo nulo por preferência da/o docente

Há aqui a intenção de se ensinar apenas certas temáticas em detrimento de outras, sendo que o tempo dedicado às mesmas não corresponde à relevância que poderão ter para a aprendizagem e para a vida de todos os alunos e alunas. Pode apresentar-se neste ponto como exemplo a circunstância de um/a docente que, ao abordar conteúdos da educação em sexualidade, opte por referir apenas vivências entre parceiros de sexos opostos, evitando assim falar de sexualidades não normativas, de questões ligadas à homofobia, etc. Tal docente opta por enquadrar, por isso, todos os seus ensinamentos dentro da heterossexualidade, que é transmitida como ‘o padrão’,

¹⁸ As quinze áreas temáticas da educação para a cidadania adotadas pela Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência podem ser consultadas em: <http://www.dge.mec.pt/areas-tematicas> (consultado a 22 de março de 2015).

e deixa de fora do debate – e do retrato da sociedade que é feito na sala de aula (ou na disciplina em causa) – uma parcela da população adulta (ou seja, as pessoas que não são heterossexuais).

• currículo nulo por falta de preparação de quem ensina

Este tipo de omissão acontece quando se espera que os/as docentes abordem temáticas para as quais não estão despertos/as ou nem sequer cientificamente preparados/as para o fazer. Logo, não se pode esperar a introdução de assuntos ligados às problemáticas de género nas diversas disciplinas, se os/as próprios/as docentes não tiverem uma leitura sensível sob esta ótica da realidade. Isto não significa que haja sempre da sua parte alguma intencionalidade ao evitarem fazê-lo. O problema reside no facto de talvez nunca lhes ter sido dada a oportunidade, em termos formativos (formação inicial e contínua), de aprenderem a usar ‘as lentes de género’ para ler e interpretar situações e indicadores que traduzam desigualdades sociais entre mulheres e homens. Neste caso específico, as temáticas não são abordadas, porque não existe em docentes consciência crítica individual da importância da discussão das

mesmas, primeiro para a sua formação enquanto cidadãos e cidadãs e para o exercício da cidadania, e depois para a formação global de quem ensinam.

• currículo nulo por desfasamento do conhecimento

Neste caso, pode-se tentar ensinar os discentes e abordar temáticas relevantes para a vida de mulheres e de homens, mas de modo desfasado da realidade. Isto é, pode apresentar-se dados obsoletos, estatísticas desatualizadas, evidências empíricas refutadas por novos estudos científicos, entre outros exemplos. Tal poderá acontecer se, por exemplo, na discussão em torno da participação das mulheres na vida política ou mesmo no mercado de trabalho, a ou o docente for buscar indicadores relativos aos países do norte da Europa e não usar estatísticas portuguesas para o efeito, dado que há fatores políticos e culturais que pesam na leitura e interpretação dos números¹⁹.

• currículo nulo por falta de preparação prévia da/o discente para assimilar informação nova

Este tipo de omissão pode ocorrer quando não se leva em conta aquilo que a e o discente supostamente já sabem acerca das temáticas, ou ainda

quando se usa terminologia demasiado hermética, sem a necessária definição dos conceitos (consultar, a este propósito, o Glossário no final deste Guião). É possível que os e as discentes até estejam familiarizados/as com alguns termos (ex: *gap* salarial; *mainstreaming* de género; tetos de vidro; assédio sexual), mas tenham feito uma apropriação incorreta dos mesmos, resultando por isso a sua aprendizagem em parcelas de informação erroneamente organizadas nas suas redes mentais de conhecimentos.

• currículo nulo por falhas na metodologia de ensino

Esta omissão pode acontecer nos *currícules*, independentemente das áreas, quando os temas em debate exigem uma participação ativa e calorosa de alunos e de alunas e os métodos pedagógicos adotados por quem ensina obrigam a uma atitude de passividade em quem aprende. No debate de assuntos relevantes para a vida de alunos e de alunas, como sejam os seus projetos futuros em termos da conciliação da família com a carreira – ou mesmo as suas perspetivas de vida a nível cultural, social e político –, que arrastam consigo outras problemáticas, como o desempenho de papéis parentais e conjugais,

¹⁹ Ver a este propósito o capítulo 2.3. da segunda parte deste Guião, relativo à área de Economia.

é de esperar que haja entusiasmo (e, às vezes, desdém, se considerarem tais decisões longínquas no tempo...) no esgrimir de pontos de vista, e tal não se coaduna com metodologias sobretudo expositivas e com atitudes docentes que Paulo Freire (2002) caracterizou como ambíguas, contraditórias²⁰ ou mesmo incoerentes.

• currículo nulo por excesso de recursos audiovisuais

Neste caso poderá falar-se da omissão de conteúdos fundamentais para a tomada de consciência crítica sobre as razões que estão a montante das desigualdades e discriminações sociais entre homens e mulheres, e das respetivas implicações para ambos os sexos, se os e as docentes optarem por usar uma panóplia de materiais numa mesma aula, como cartazes, vídeos, textos, etc., sem dar tempo aos e às discentes de aprofundarem a sua análise para os fins previstos. Neste caso, há como que um efeito de inebriamento (ou de êxtase) que é provocado pelos efeitos da cor, luz, som, movimento, etc., que poderá ser contraproducente em relação à necessidade de descodificação e de desocultação da informação, que poderia ter eventualmente para eles e para elas valor emancipatório.

• currículo nulo por superficialidade

A omissão aqui em causa poderá ter a ver com a ligeireza do tratamento de certos assuntos, com importância para a vida individual e coletiva. Refira-se, a este propósito, a problemática da violência de género, que tende a ser legitimada por diversas fontes de influência, como se disse atrás, como a publicidade, os videoclips, os modelos valorizados nos *media*, entre outras. Se, num possível debate em torno das manifestações

diversas em que este tipo de violência pode traduzir-se, não se falar em concreto na violência no namoro, na violência nas relações de intimidade, no assédio sexual, no tráfico de seres humanos para fins de exploração sexual, entre outras, e nas formas que as mesmas costumam assumir, poderá deixar-se passar a ideia comum de que ‘aquela violência’ se refere apenas a situações de agressão física e psicológica entre marido e mulher, sendo ele o agressor e ela a vítima. Um procedimento desta natureza poderá inclusive deixar passar ao lado situações reais de alunos e de alunas, presentes no referido debate, e sem consciência de que eles e elas próprias poderão estar a desempenhar os ditos papéis e que teriam ganhos incontornáveis se tivessem consciência disso.

• currículo nulo por falta de articulação de conteúdos

A não articulação de conteúdos entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo do ensino secundário pode também constituir um exemplo de currículo nulo, pois os e as discentes poderão não conseguir, por essa razão, compreender o valor dessas aprendizagens para a sua vida presente e futura enquanto seres humanos. A apropriação do conhecimento como algo parcelar, sem valor prático para a condição de se ser humano, e apenas para fins de avaliação e de sucesso escolar, pode transmitir a ideia de que a escola é um contexto afastado da vida real, de que o conhecimento cientificamente construído – enquadrado em contextos sociais e históricos – é mais importante (e quase anula) do que o conhecimento experiencial, resultante da vida concreta de cada qual, e que haverá inclusive determinados assuntos que não

²⁰ Na sua visão crítica acerca do papel dos/as educadores/as na promoção de um conhecimento que tenha valor emancipatório, resultando isso quer da coerência do comportamento pedagógico (do docente) com os conteúdos ensinados (currículo), quer da valorização do saber popular dos discentes, adquirido a partir do vivido, Paulo Freire (2002) defende a prática do “desnudamento do contraditório” (p. 210). Nas suas palavras, “o cinismo não é a arma indicada para a reconstrução do mundo” (*idem, ibidem*), pelo que quem exerce a autoridade de ensinar deve pautar-se pela coerência, pela humildade e pela crença genuína naquilo que faz.

interessa tratar na escola, pois não têm a ver diretamente com os conteúdos específicos das disciplinas.

• **currículo nulo por falta de um trabalho colaborativo entre docentes**

A inexistência de uma atitude de cooperação entre docentes, no tratamento de temáticas até consideradas transversais, como a promoção da igualdade social entre mulheres e homens e o combate a todas as formas de dominação sexista, é também ilustrativa das omissões de que a escola pode padecer. O comportamento

dos e das docentes, enquanto modelos de cidadania para alunas e alunos, poderá reforçar concepções estereotipadas assentes nas desigualdades de género ou, pelo contrário, poderá ser um bom mote para as contrariar junto dos e das discentes, que são observadores/as atentos/as e participantes da realidade. O que se afirma neste caso a propósito da importância dos modelos que as e os docentes representam pode estender-se, no espaço escolar e fora dele, a todas as outras pessoas com responsabilidades educativas.

“É o caso de uma professora que, lutando contra a discriminação machista, tem, contudo, uma prática pedagógica opressiva. Na sua tarefa académica de orientar estudantes (...) se comporta de tal maneira autoritariamente que pouco espaço para criar e para se aventurar intelectualmente lhes resta. Esta professora hipotética, mas muito fácil de ser encontrada, é a um tempo oprimida e a outro opressora. É uma incoerente. A sua luta contra a violência machista perde a força e vira um blablablá inconsequente. Para a autenticidade de sua luta ela necessita superar a *incoerência* e, assim, ultrapassando o blá-blá-blá, diminuir a distância entre o que diz e o que faz.

Na medida em que a professora de nosso exemplo reflita criticamente sobre a sua prática é possível perceber que, em última análise, na relação entre sua autoridade de professora e as liberdades de seus alunos [e alunas], ela os vem oprimindo, e isto contradiz o seu discurso e a sua prática antimachista. Desta forma, das duas, uma: ou assume cinicamente seu autoritarismo e continua falsamente sua luta feminista ou, rejeitando-o, revê suas relações com os [os/as] estudantes para que, assim, possa continuar a sua luta antimachista.”

Paulo Freire, 2002: 209-210 (adaptado para uso da linguagem inclusiva).

2.4.

Introduzir questões de género no currículo: um ato de política das e dos docentes?

O trazer para dentro da sala de aula assuntos e temas vistos muitas vezes como políticos pode desencadear junto de quem aprende, das famílias e da própria instituição escolar, no seu todo, uma certa sensação de estranheza ou mesmo de suspeição sobre as reais intenções de quem ensina. Mas, a política pode e deve ser entendida como o envolvimento das pessoas na vida da *polis*, da comunidade, traduzindo a própria dinâmica das sociedades, a forma como estão organizadas e o papel de cada um e de cada uma na administração da vida comum. Além disso, como nos lembra Guacira Lopes Louro (2000), numa alusão a um princípio básico dos movimentos feministas, “o pessoal é político” (p. 43), sendo indispensável trazer esses – outros – assuntos para a escola, para que alunos e alunas possam aprender a problematizá-los e ousem cooperar para transformar arranjos perversos e desiguais, parafraseando a referida autora (*ibidem*), em alicerces sólidos do bem comum.

É indispensável, por isso, promover a consciência crítica, que é o garante do pleno exercício da cidadania, e essa também é uma função da escola e das e dos docentes, dada a sua posição privilegiada – pelo lugar simbólico que ocupam na sociedade – de luta a favor da transformação de todas as condições de opressão e de dominação.

Segundo José Augusto Pacheco “Pelo espaço que ocupa na sociedade, com a predominância da formação como aprendizagem ao longo da vida, o currículo é uma destacada arena da política cultural que se converte, de forma explícita e/ou implícita, num capital simbólico institucionalizado e num campo com interesses e investimentos proporcionais aos espaços constituídos por posições sociais face ao conhecimento.” (2002:119)

Partindo deste pressuposto, importa fazer as seguintes questões:

- Para além dos conteúdos programáticos, que ‘outros assuntos’ poderão levar-se para a sala de aula? Que temas específicos correrão o risco de ser vistos como ‘políticos’?
- Que temas/materiais serão apropriados?
- Como incorporá-los nos temas ‘oficiais’?
- Como articulá-los com o manual adotado?
- Que tipo de aula, que práticas e rotinas da sala de aula promoverão ou facilitarão a introdução de ‘outros assuntos’, de temas e práticas diferentes, como, por exemplo, o género, a equidade, a justiça?
- Serão precisos, realmente, ‘outros assuntos’ ou bastará olhar para os ‘velhos temas’ com um olhar ‘novo’?
- Não será o próprio currículo também político?

“A perspectiva liberal ou humanista enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas... Apesar do seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra ‘tolerância’. Por outro lado, a noção de ‘respeito’ implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas ‘respeitá-las’. Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem à sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.”

Tomaz Tadeu da Silva, 2000: 91.

As preocupações atrás expressas são frequentemente conotadas com o movimento da pedagogia crítica, que tem na sua base a intenção principal de contribuir para

a mudança da escola e da sociedade, de modo a que o benefício seja mútuo. Henry Giroux (1991), um dos pensadores da pedagogia crítica, estabelece nove

“O currículo pode, assim, configurar um espaço de disputas de significação da pessoa e da sociedade, fértil na construção de identidades e perentório 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.”

Paula Silva e Luisa Saavedra, 2012: 52.

princípios fundamentais a ter presentes pelos docentes para ajudar os/as estudantes a desenvolver atitudes construtivas partindo da sua liberdade de escolha individual, mas tendo sempre em atenção o bem comum, de entre os quais se destacam os seguintes:

- a necessidade de reconhecer a ligação estreita entre ética e educação, assumindo-se que educar não tem só a ver com conhecimento e verdade mas também com noções de bem e de mal e com a urgência de lutar contra as desigualdades e as injustiças, dentro e fora da sala de aula;
- a necessidade de entender a ‘diferença’, seja ela a dos modos como se constituem e se mantêm as entidades ‘professor/a’ e ‘aluno/a’, seja a que se manifesta por via da classe social, da ‘raça/etnia’, do sexo, da orientação sexual, do país de origem, da capacidade física e/ou mental e outras, e que será reconhecida, validada

(ou não) e, possível e desejavelmente, tornada menos opaca ou reduzida;

- a necessidade de dessacralizar o currículo, de desafiar noções petrificadas do que é educativo e digno de entrar na sala de aula, de confrontar os mitos da ‘neutralidade’, ‘responsabilidade individual’ e ‘tempo igual para todos/as’ e de problematizar a universalidade dos ‘factos’, do ‘saber’ e dos ‘valores’;
- a necessidade de ir para além da crítica e da denúncia e incluir visões de um outro mundo, um mundo melhor porque vale a pena lutar, num processo que poderá ser rotulado como utópico, mas que é indispensável.

Numa reflexão crítica sobre o papel das e dos docentes, no desempenho das suas funções profissionais, Alastair Pennycook (1994) sugere que nos debrucemos sobre

A abordagem crítica está relacionada, sobretudo, com a tomada de consciência de que os factores políticos influenciam as perspectivas dos/as educadores/as, das/os alunas/os e das instituições, criando forças hegemónicas, consideradas, muitas vezes, opressivas e constrangedoras. Na educação (...) o objectivo de despertar o espírito e a consciência crítica dessas forças é visto como fundamental. Trata-se, pois, de uma abordagem, que está associada à tradição emancipatória (...).

Adaptado de Albertina L. Oliveira, 2005: 89.

um conjunto de concepções erróneas, politicamente motivadas, relativamente a determinadas visões mais tradicionais de pedagogia e de professor/a empenhado/a. Assim, ter-se-á de esclarecer que, quer nos apercebamos disso, quer não, como nos disse o referido autor, “toda a educação é [um ato de] política e [todas] as escolas são locais de política cultural” (1994, p. 301), e que não será legítimo invocar o estatuto de neutralidade para as formas de educação mais tradicionais ou conservadoras e, ao mesmo tempo, olhar com estranheza quem se propõe tornar as suas alunas e os seus alunos ‘um bocadinho mais sábios’, entendendo-se, aqui, a sabedoria como a capacidade de fazer as opções certas já que se aprende, habitualmente, tendo de viver com as consequências das opções

erradas, na linha do que afirmou Eric Hawkins (1981, p. 30), tanto na escola como na vida.

Como se disse atrás, este Guião não pretende fazer sugestões de novos conteúdos curriculares, sobrecarregando os programas oficiais das diferentes disciplinas, mas sim promover uma lógica de análise impregnada pelo género, das temáticas consagradas no currículo, sendo esta também uma atitude política de quem ensina.

A promoção de um currículo atento às questões de género – e às desigualdades sociais entre mulheres e homens – deve passar não só por uma análise das escolhas políticas e institucionais de quem decide, quer em termos dos conteúdos considerados prioritários, quer ao nível dos manuais pedagógicos e outros recursos didáticos adotados²¹ (ver texto

21 Ver a este propósito o estudo de Teresa Alvarez Nunes (2007), publicado pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, com o título *Género e Cidadania nas Imagens de História*, no âmbito do qual a autora fez uma análise de manuais escolares e de software educativo de História, do 12º ano, cobrindo a época contemporânea.

em caixa), mas também por uma visão da escola como um corpo dinâmico, com responsabilidades educativas e sociais, de combate a todas as formas de subordinação que atentem à liberdade de rapazes e de raparigas, ao longo da sua vida. E esta atenção estende-se, como não poderia deixar de ser, à formação inicial e contínua de profissionais de educação de todos os níveis de ensino, de forma a integrar a temática da igualdade entre homens e mulheres como elemento estruturante das orientações educativas e do funcionamento e organização da escola.

Esta reflexão pode assentar nos mesmos dois eixos de leitura que Teresa Alvarez Nunes (2009) propôs para a análise dos Manuais Escolares. Na esteira da proposta desta autora, abordar o currículo na ótica do género poderá alicerçar-se em dois aspetos:

- 1) a visibilidade dada a homens e a mulheres em diferentes áreas;
- 2) as conceções sobre o feminino e o masculino (que podem transmitir, ou não, associações estereotipadas entre traços/competências/valores/interesses e pessoas de cada um dos sexos).

Estas preocupações não são recentes e as diversas instâncias internacionais²² têm estabelecido medidas e feito recomendações

aos diferentes países membros (ver texto em caixa), tendo como objetivo usar a educação formal e todas as restantes dinâmicas que ocorrem na escola, como meios de prevenção das diversas formas de discriminação que possam colocar mulheres e homens em patamares desiguais de mobilidade social.

**A Recomendação Rec (2007)
13 do Comité de Ministros aos
Estados-membros do Conselho
da Europa, sobre a integração da
perspetiva da igualdade de género
na educação, adotada a 10 de
outubro de 2007, deixa indicações
claras quanto aos programas
de ensino, currículos escolares,
matérias ensinadas e exames:**

**24. conceber especial atenção à
dimensão de género no conteúdo
dos programas de ensino e no
desenvolvimento dos currículos em
geral (especialmente nas matérias
científicas e tecnológicas), e rever os
programas sempre que necessário;**

**25. analisar o lugar dado às mulheres
nos programas de ensino e nas**

“67. b) Apoiar a implementação de planos e programas de acção que garantam a qualidade da educação (...) e a eliminação da discriminação de género e dos estereótipos de género nos currículos e materiais escolares, bem como do processo educativo; (...)

67. d) Desenvolver um currículo sensível às questões de género a partir do ensino pré-primário, escolas básicas, formação profissional e universidades, tendo em vista a consideração dos estereótipos de género como uma das causas de fundo da segregação na vida profissional.”

Iniciativas e Ações futuras para a Implementação da Declaração e da Plataforma de Acção de Pequim – 2000 (cf. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2013).

²² Consultar para o efeito o documento com o título *Estratégias internacionais para a Igualdade de Género – A Plataforma de Acção de Pequim (1995-2005)*, publicado pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

diferentes disciplinas, e chamar a atenção para a experiência e o contributo das mulheres para as matérias ensinadas;

26. ter em conta, no planeamento dos programas de ensino, os interesses e as preferências das raparigas e dos rapazes face aos seus modos de aprendizagem e de ensino, a fim de promover o seu sucesso escolar e ampliar a gama de opções educativas e profissionais;

27. tornar a educação para a vida privada parte dos programas escolares, sempre que necessário, a fim de estimular a autonomia dos rapazes e das raparigas neste domínio, torná-los/as mais responsáveis nas suas relações e comportamentos emocionais e sexuais, combater os estereótipos sexistas sobre os papéis desempenhados por cada sexo e preparar os e as jovens para uma nova parceria entre mulheres e homens na vida privada, tal como na vida pública.

(Recomendação Rec (2007) 13 do Comité de Ministros do Conselho da Europa).

Na publicação já atrás referida, de 2014, do Conselho da Europa, também é novamente reiterada a importância de se reverem os *currícula* do ensino formal de cada país membro, de modo a que eles sejam considerados inclusivos no que diz respeito às diferentes experiências e à diversidade de conhecimentos de todos os cidadãos e cidadãs, dentro de cada sociedade e entre as sociedades do mundo (p. 21).

Torna-se, pois premente permitir que o currículo escolar possa, segundo as palavras de Teresa Joaquim (2008), “abrir no género o heterogéneo” (p. 9), que leve alunos e alunas, e também docentes, à “desconstrução do pensamento, no sentido do que é próprio do trabalho de pensar – abrir novas possibilidades, outras (diferentes, mas não desiguais) formas de pensar, [de] trabalho de crítica e de auto-crítica” (*idem*, *ibidem*).

Como adverte Francisco Sousa (2010), “o projecto de construção de aprendizagens significativas falha quando não se consegue compatibilizar o conhecimento representado pelo currículo formal com o conhecimento pessoal resultante da experiência do[s/as] aluno[s/as]” (p. 50), pois, aquele é construído em função de um/a aprendiz abstrato e apela ao domínio de certos códigos, referências culturais e tipos de inteligência que podem afastar os/as discentes reais desse modelo *standard*, seja por aspetos ligados à cor da pele, à origem social ou à pertença sexual, entre outros referentes identitários²³.

²³ Ver a este respeito a obra de Francisco Sousa (2010), como o título *Diferenciação curricular e deliberação docente*, publicada pela Porto Editora, e inserida na Coleção Currículo, Políticas e Práticas (nº 34).

2.5.

Conclusão

Falar do currículo do ensino secundário na perspetiva da sua necessária sensibilidade para as implicações que a ordem social de género tem trazido à vida de mulheres e homens, ao longo dos tempos e em diferentes áreas e sociedades, não é uma tarefa simples. E a dificuldade de tal desafio deriva não apenas da complexidade de

cada disciplina em si, mas também do significado que esta etapa da escolaridade tem para a vida de alunos e de alunas, confrontados/as com a necessidade de uma tomada de decisão – prosseguimento de estudos ou passagem para o mundo do trabalho – que nem sempre estão preparados/as para fazer numa fase tão precoce das suas vidas (ver caixa).

“De facto, no caso dos/as adolescentes que prosseguem os estudos e que, por isso, são obrigados institucionalmente a escolher uma opção vocacional à entrada do secundário, as decisões tomadas podem confrontar-se com dúvidas, incertezas e questionamentos. A temporalidade biográfica, mais densa e potencialmente complexa, assente num processo subjetivo de exploração visando a busca (normativamente obrigatória) da plena realização de si pode colidir com a temporalidade institucional imposta no momento preciso da escolha. Adicionalmente há que contabilizar a volatilidade dos contextos sociais, económicos e políticos que, mesmo marginalmente, não deixam de interferir na avaliação pelos sujeitos daquilo que é uma escolha boa e/ou uma escolha certa, uma vez que não estão ausentes, como verificámos, preocupações com os aspetos mais instrumentais da escolha. A partir do reconhecimento das potenciais tensões associadas às duas temporalidades, explorámos então um modelo de percurso escolar no secundário que permite dar conta das formas de acomodação, mas também de eventuais “disritmias” de tempos e modalidades (institucionais e subjetivas) de sucesso, plasmadas em quatro itinerários-tipo, entendidos numa perspetiva dinâmica — as “carreiras focadas”, as “carreiras atrasadas”, os “itinerários exploratórios” e os “itinerários erráticos”. (...).

Para lá dos percursos, fomos ainda perscrutar os sentidos que os/as protagonistas lhes conferem — para entender, assim, a avaliação subjetiva dos mesmos. À afirmação da livre escolha dos seus (per)curso, que celebra os valores da autonomia individual e da realização de si a que estes/as alunos/as tão fortemente aderem, pelo menos narrativamente, contrapõem-se referências a alguns constrangimentos institucionais presentes (opções e cursos não disponíveis na escola frequentada) ou futuros (antecipação das diferentes oportunidades profissionais que cada opção oferece) que afetam a plena realização de sonhos e justificam, pelo menos em parte, o sentido dos percursos trilhados. Mais do que uma narrativa unívoca, é de uma composição de referências normativas (mais expressivas, umas, mais instrumentais, outras) que as escolhas e os percursos escolares tendem a ser fabricados.”

Adaptado de Maria Manuel Vieira, Lia Pappamikail, Cátia Nunes, 2012: 66-67.

Partindo-se da premissa de que o currículo deve abranger conteúdos que sejam úteis para a formação de cidadãos e de cidadãs informados/as, críticos/as, conscienciosos/as, abertos/as à diversidade e à pluralidade, capazes de ver o/a outro/a como igual em termos de direitos e de responsabilidades, e da certeza de que a escola tem funções não apenas educativas, mas também sociais, importa trazer as desigualdades de género para a escola e debatê-las sempre que as temáticas envolvam a vida real de mulheres e de homens de diferentes épocas, contextos e pertenças identitárias. E isto porque está em causa a formação de pessoas que esperam viver num mundo com menos desigualdade e discriminação do que as gerações que as antecederam, sendo que eles e elas serão indiscutivelmente os/as catalisadores e os/as protagonistas por excelência dessas mudanças.

Aos mais variados níveis, a Escola transmite e reproduz os modelos de relações de género veiculados nas sociedade onde se insere e, sendo estes continuamente marcados por relações de discriminação e de dominação das mulheres, não basta abolir as discriminações formais, garantindo uma igualdade de oportunidades, para que o sistema educativo seja portador de uma igualdade de resultados, ou de uma igualdade “de facto” para raparigas e rapazes e, mais tarde, para mulheres e homens.

Pelo seu carácter estruturante e decisivo na construção identitária de alunas e alunos, bem como no desenvolvimento de conhecimentos e competências, a Escola é, por ventura, o exemplo mais paradigmático de como não basta garantir a igualdade de oportunidades para construir a igualdade de género, de como a igualdade só poderá ser alcançada mediante a integração da dimensão da igualdade de género a todos os níveis do sistema educativo (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2007:7).

Ao longo deste capítulo a nossa atenção concentrou-se sobretudo no currículo, nas suas possíveis tipologias e no papel das mesmas, ao trazer para o cerne das aprendizagens efetuadas por discentes assuntos ligados às problemáticas de género, legitimados por conteúdos presentes, velados e ausentes dos programas das diferentes disciplinas. O capítulo seguinte deste Guião é dedicado à relação entre género e conhecimento, pretendendo-se refletir em torno de como alunas e alunos se apropriam, ou não, do que ouvem e veem, dos modos como interpretam as narrativas a que estão sujeitos/as e as mensagens resultantes das experiências por si vividas. Importa, neste enquadramento, ensinar a usar, de forma problematizadora, as lentes de género para observarem de modo crítico a realidade de mulheres e de homens, que é também a sua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMISSÃO PARA A CIDADANIA E IGUALDADE DE GÉNERO (2007), “Nota Prévia”, in Teresa Alvarez Nunes, *Género e cidadania nas imagens de História*, Lisboa, CIG, pp. 7-9.

COMISSÃO PARA A CIDADANIA E IGUALDADE DE GÉNERO (2013), *Estratégias internacionais para a Igualdade de Género – A Plataforma de Ação de Pequim (1995-2005)*, Lisboa, CIG, disponível em: <http://www.igualdade.gov.pt/images/stories/documentos/documentacao/publicacoes/20130730-estrategias-internacionais-igualdade-genero.pdf> (consultado a 25 de março de 2015).

CONSELHO DA EUROPA (2007), *Recomendação Rec (2007) 13 do Comité de Ministros aos Estados-membros sobre a integração da perspetiva da igualdade de género na educação*, adotada pelo Comité de Ministros a 10 de outubro de 2007, Lisboa, CIG.

CONSELHO DA EUROPA (2015), *Combating gender stereotypes in and through education. Report of the 2nd Conference of the Council of Europe National Focal Points on Gender Equality*, Conselho da Europa, Helsínquia, disponível em: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/Display>

- [DCTMContent?documentId=0900001680590fe5](#) (consultado a 22 março de 2015).
- COSTA, Jorge A. *et al.* (2004), “Apresentação”, in Jorge Adelino Costa, Ana Isabel Trindade, António Neto-Mendes e Nilza Costa (Orgs.), *Gestão Curricular. Percursos de investigação*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 5-7.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA, 1ª série, nº 129, de 05 de Junho de 2012, *Decreto-Lei nº 139/2012*.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA, 1ª série, nº 253, de 31 de Dezembro de 2013, *V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-discriminação 2014-2017*.
- EISNER, Elliot (1985), *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs* (2ªed.), New York, Macmillan Publishing Company.
- FERREIRA, Virgínia (2007), “Quando as mulheres eram computadoradas’ – Reflexões em torno das variações da feminização da programação em informática”, in Lígia Amâncio *et al.* (org.) *O Longo Caminho das Mulheres – Feminismos 80 anos depois*, Lisboa, Dom Quixote, pp. 375-384.
- FLINDERS, David, NODDING, Nel e THORNTON, Stephen (1986), “The null curriculum: its theoretical basis and the practical implications”, *Curriculum Inquiry*, 16, 1, pp. 33-42.
- FORMOSINHO, João (1987), “Currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único”, in AAVV, *O insucesso escolar em questão*, Braga, Universidade do Minho, pp. 41-50.
- FREIRE, Paulo (2002), *Cartas a Cristina Reflexões sobre minha vida e minha praxis*, (2ªed.), São Paulo, Editora UNESP.
- GASPAR, Maria Ivone e ROLDÃO, Maria do Céu (2007), *Elementos do desenvolvimento curricular*, Lisboa, Universidade Aberta.
- GIROUX, Henry A. (1991), *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning* (2ªed.), Westport, CT, Bergin and Garvey Press.
- HAWKINS, Eric (1981), *Modern Languages in the Curriculum*, Cambridge, C.U.P.
- JOAQUIM, Teresa (2008), “Introdução. Variações sobre sexo e género”, in Ana I. Crespo, Ana Monteiro-Ferreira, Anabela G. Couto, Isabel Cruz e Teresa Joaquim (Org.), *Variações sobre sexo e género*, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 5-14.
- LOURO, Guacira Lopes (2000), *Currículo, Género e Sexualidade*, Porto, Porto Editora.
- LOUSADA, Isabel e GONÇALVES, Maria José (2012) (Eds.), *Women, Science and Globalisation: What's UP?*, Lisboa, AMONET, disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/8389/1/CapaAmonet.pdf> (consultado a 12 de agosto de 2015).
- MACHADO, Joaquim e FORMOSINHO, João (2012), “Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação”, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, pp. 29-43.
- MEZA, Beatriz e CEPEDA, Rafael (s/d), “El currículo nulo y sus diferentes modalidades”, *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-9, disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/220Meza.PDF> (consultado a 20 de março de 2015).
- NUNES ALVAREZ, Maria Teresa (2009), *O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos. (in) Visibilidades e (des) Equilíbrios*, Lisboa, CIG.
- OCDE (2015a), *Education at Glance 2015. Interim Report. Update of educational and employment attainment indicators*, disponível em: <http://www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf> (consultado a 20 de abril de 2015).
- OCDE (2015b), *The ABC of gender equality in education. Aptitude, behavior, confidence, PISA*, OCDE Publishing, disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-gender-eng.pdf> (consultado a 09 de agosto de 2015).
- OLIVEIRA, Albertina L. (2005), *Aprendizagem auto-dirigida: um contributo para a qualidade do ensino superior*, Dissertação de doutoramento não publicada em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra, FPCEUC.
- PENNYCOOK, Alastair (1994), *The Cultural Politics of English as an International Language*, London, Routledge.
- PEREIRA, Maria do Mar (2012), *Fazendo Género no Recreio. A negociação do género em espaço escolar*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- POMAR, Clarinda (2012), “A construção do género na intervenção pedagógica”, in, Clarinda Pomar (Coord.), Angêla Balça, Antónia F. Conde, Aitana M., García, Alberto M. García, Conceição Nogueira, Cristina C. Vieira, Luísa Saavedra, Paula Silva e Olga Magalhães, *Guião de Educação Género e Cidadania – 2º Ciclo*, Lisboa, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, pp. 69-72.
- PINTO, Teresa (Coord.) *et al.* (2010), *Percursos, conquistas e derrotas das mulheres na 1ª República*, Lisboa, Câmara Municipal de Lisboa.
- PINTO, Teresa (Coord.) *et al.* (2009), *Guião de Educação Género e Cidadania. 3º ciclo*, Lisboa, CIG.
- POSNER, George (2004), *Analyzing the Curriculum* (3ª ed), New York, McGraw-Hill.

- RAMOS, Maria da Piedade (2004), "Os professores e a (re)construção do currículo na escola: a construção de projectos curriculares de escola e de turma", in Jorge Adelino Costa, Ana Isabel Trindade, António Neto-Mendes, Nilza Costa (Orgs.), *Gestão Curricular. Percursos de investigação*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 79-97.
- SAAVEDRA, Luísa (2005), *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz*. Teorias e práticas da escola, Coimbra, Almedina.
- SAAVEDRA, Luísa *et al.* (2011), "(A)Simetrias de género no acesso às Engenharias e Ciências Ensino Superior Público", *ex aequo*, 23, pp. 163-177.
- SILVA, Paula e SAAVEDRA, Luísa (2012), "Género e currículo", in Clarinda Pomar (Coord.), Angêla Balça, Antónia F. Conde, Aitana M., García, Alberto M. García, Conceição Nogueira, Cristina C. Vieira, Luísa Saavedra, Paula Silva e Olga Magalhães, *Guião de Educação Género e Cidadania – 2º Ciclo*, Lisboa, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, pp. 49-66.
- SILVA, Tomás T. (2000), *Teorias do Currículo – Uma introdução crítica*, Porto, Porto Editora.
- SOUSA, Francisco (2010), *Diferenciação curricular e deliberação docente*, Porto, Porto Editora.
- VIEIRA, Maria M., PAPPÁMIKAIL, Lia, e NUNES, Cátia (2012), "Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, pp. 45-70.

3.

Género e Conhecimento

por: Cristina C. Vieira*

** A autora agradece o convite que lhe foi endereçado, em finais de 2014, para participar nesta obra, tendo finalizado este texto e respetivas propostas em agosto de 2015.*

3.1.

Introdução

Porque a aquisição e o domínio do conhecimento constituem alicerces fundamentais para a construção da cidadania, dedica-se este capítulo a uma reflexão sobre as possíveis relações entre género e conhecimento, quer em sentido lato, quer em sentido restrito, abrindo-se caminho à segunda parte deste Guião, que é dedicada a diversas áreas específicas do saber que estão contempladas no currículo do ensino secundário.

O conhecimento científico tem regras próprias, amplamente aceites e conhecidas, e ele não pretende anular outras formas de apropriação da realidade, como as que derivam das experiências concretas vividas por pessoas e grupos. No entanto, quando esse conhecimento 'dito' experiencial constitui um óbice à liberdade do ser humano e aos direitos humanos fundamentais de cada pessoa, independentemente da sua cor de pele, do local onde nasceu, do seu sexo biológico, da sua pertença étnica, da sua crença religiosa, etc., importa debater o seu papel na educação e formação das cidadãs e dos cidadãos, dentro e fora da escola.

Independentemente da idade cronológica de alunos e alunas, a posse de informações sobre

determinado assunto não significa que eles e elas tenham algum tipo de domínio cognitivo e emocional sobre essa mesma temática, ou que eventuais parcelas de informação, por si memorizadas, façam parte de um corpo sólido e coerente de conhecimentos, adquiridos e processados de acordo com um nível crescente de complexidade. Além disso, é exetável que quando o que se ouve, observa ou lê corresponde a esquemas mentais prévios e se encaixa naquilo que já se sabe – as chamadas teorias implícitas –, a resistência à mudança de opiniões, de valores e de atitudes perante determinado fenómeno seja muito maior, sendo ainda mais difícil a uma entidade externa – como a ou o docente ou a escola enquanto comunidade educativa – tornar credível informação aparentemente incongruente com os 'saberes' tácitos já adquiridos.

Mesmo quando aceitamos intelectualmente os preceitos da ciência, agarramo-nos subconscientemente às nossas intuições ou àquilo a que os e as investigadores/as chamam as nossas crenças ingénuas. (...) reprimimos as nossas crenças ingénuas à medida que a nossa cultura científica aumenta, mas nunca as eliminamos por completo.

Ficam escondidas nos nossos cérebros, chilreando-nos ao ouvido. (...) A ciência apela ao nosso cérebro racional, mas as nossas crenças são, em grande parte, motivadas pela emoção e a maior motivação de todas é mantermo-nos ao lado dos nossos pares. (...) Todas as pessoas sentem a necessidade de ser aceites e essa vontade é tão forte que os valores e as opiniões sociais estão sempre a sobrepor-se à ciência. E continuarão a sobrepor-se à ciência, sobretudo quando não existe uma desvantagem evidente em ignorar a

ciência (Adaptado de Joel Achenbach, 2015: 26 e 31).

Muitos conhecimentos tácitos constituem, não raramente, obstáculos à autodeterminação e à tomada de decisão de alunos e de alunas, porque interferem nas suas escolhas – supostamente livres e em consonância com as respetivas capacidades e apetências – sejam elas relativas a percursos escolares e profissionais, sejam elas respeitantes a opções diretamente relacionadas com a vida privada, nela

A coincidência entre o que se considera socialmente desejável para qualquer ser humano e muitos dos traços atribuídos à masculinidade explica que a humanidade continue a ser pensada, nomeada e organizada a partir de uma conceção masculina de indivíduo e de cidadão.

Joan Scott, 2006

incluindo a gestão das relações interpessoais, o respeito pelo corpo e a vivência da intimidade. Falando das desigualdades de poder associadas à ordem social de género, ao predomínio de uma ciência de ‘tamanho único’, construída tendo por base o modelo masculino como referência, e à omissão velada da diversidade individual que é possível observar na categoria ‘homens’ e na categoria ‘mulheres’, torna-se indispensável refletir sobre o modo como o conhecimento no ensino secundário é transmitido, construído e permeado, ou não, por conceções deterministas e estereotipadas de género, de docentes e discentes.

Como refere Paula Silva, “**existe uma efetiva igualdade de acesso à educação escolar para os dois sexos criando a ilusão de uma igualdade de oportunidades. No trajeto escolar são ainda identificáveis discriminações em função do sexo, diríamos microdiscriminações,**

“Persiste, portanto, a representação de que o modelo é o homem e que as mulheres só têm direito aos direitos porque conseguiram atingir os níveis dos homens. Os homens continuam a marcar a altura da fasquia e se quisermos ou nos treinamos para a atingir ou então não se justifica a ‘igualdade’. (...) A obtenção da igualdade é assim vista como uma corrida de obstáculos que as mulheres vão tendo que sucessivamente ultrapassar a fim de poder reclamar os ‘mesmos’ direitos. Temos sempre que provar que merecemos aqueles direitos. Ou seja, e é este um ponto muito importante a realçar: os direitos das mulheres são maioritariamente vistos, quer por mulheres quer por homens, como uma conquista que se merece e não como inerentes ao ser e estar, à dignidade intrínseca do ser humano, não tendo que apresentar mais do que essa humanidade como justificativo de direitos. Portanto, o valor da igualdade é entendido como um adquirido merecido, não como um direito humano.”

Ana Vicente, 1998: 15-16.

adaptando o termo de Luís Bonino de micromachismos. São discriminações não percebidas, quase imperceptíveis, no limiar da evidência. Atuam discretamente mas de forma indelével, valendo pelo seu conjunto, moldando formas de ser e de estar tão enraizadas que direcionam pensamentos, opções, ações e julgamentos.(...) Estas microdiscriminações são efetivas discriminações, porque têm sempre forte impacto na vida das pessoas que as sofrem, por menos percebidas que sejam”. (2014:13)

O recurso às chamadas ‘lentes de género’ – aqueles óculos que devemos usar para identificar formas implícitas e explícitas de discriminação social com base no sexo (ser homem ou ser mulher) – para analisar o modo como o conhecimento é apresentado e apreendido no ensino secundário afigura-se como fundamental, se o objetivo da escola for efetivamente o de também contribuir para a abolição de todas as formas de desigualdade social entre homens e mulheres, tornando os alunos e alunas capazes

“Se o conhecimento sobre o mundo e a humanidade for integrador e igualmente valorizador de homens e de mulheres, dos seus saberes e dos seus afazeres, dos traços de personalidade e das condições de vida de uns e de outras, bem como do modo como se constroem e se reconstroem as relações entre os sexos e no interior de cada uma das categorias formadas com base na pertença biológica, esse conhecimento torna-se mais abrangente, mais próximo da realidade e mais integrador da diversidade de modelos de pessoas (homens e mulheres). Esta é uma condição essencial para que tanto raparigas como rapazes se revejam nas inúmeras possibilidades de vida futura e incorporem o mesmo direito à escolha do seu percurso escolar, da sua profissão e do seu projeto de vida.”

Teresa Alvarez Nunes e Cristina C. Vieira, 2014: 14.

de refletir sobre si próprios/as e acerca do que existe à sua volta. Na escola não devem reforçar-se conhecimentos potencialmente penalizadores para eles e para elas, mas, pelo contrário, deverão ser evidenciadas como legítimas outras formas de ser e de estar, a partir da problematização do *status quo* instalado, que traduzam a efetiva igualdade social entre os sexos e que tornem visíveis uns e outras em todas as esferas da vida.

O valor do conhecimento cientificamente alicerçado, associado ao desenvolvimento de competências de análise crítica da realidade por parte dos e das adolescentes, que os e as habilitem a saber apropriar-se e a lidar com a informação, a identificar situações de manifesta desigualdade social, a desconstruir estereótipos sexistas em discursos e narrativas e a tomar decisões

informadas, constituem razões mais do que suficientes para que se justifique a introdução do eixo estruturante da igualdade de género na formação de docentes e nas práticas educativas. Esta é, pois, uma tarefa transversal às diferentes áreas do saber abrangidas pelo ensino secundário e exige um trabalho sistemático e concertado de todos/as quantos/as têm responsabilidades educativas. A transversalidade das diferentes temáticas passíveis de análise nesta matéria – a promoção da igualdade entre mulheres e homens – não pode escamotear a importância que lhe deve ser dada na formação de alunos e alunas, dado tratar-se de um assunto estruturante, por isso, vital, da organização social, política e cultural. A preocupação de não separar o conhecimento que é transmitido na escola daquele que é necessário para

a vivência diária da cidadania, seja quais forem as escolhas de alunos e alunas, em termos de percursos futuros, ficou bem expresso há alguns anos atrás na Recomendação nº1/2012,

do Conselho Nacional de Educação, relativa à Educação para a Cidadania, que foi publicada no Diário da República, 2ª série, nº 17, de 24 de janeiro de 2012 (ver caixa).

“Não é, também por isso, justificável continuar a manter preocupações diferenciadas (por vezes, até antagónicas) que resultam da separação artificial entre o que é transmissão e aquisição do conhecimento (considerado escolarmente digno) e o que é cidadania (ou o que são as diferentes cidadanias). Os saberes eruditos e profanos, pluricontinentais, multiculturais e pós-coloniais, portugueses, europeus e universais, técnicos, científicos e humanísticos, devem dar sentido a uma ecologia de saberes e ao confronto crítico com a complexidade cognitiva presente no mundo contemporâneo. Nessa ecologia de saberes está naturalmente incluído o saber escolar, cuja centralidade não pode ser posta em questão. Não se trata, por isso, de recusar a excelência, necessariamente também académica, mas de abrir as portas a uma pluralidade das formas de excelência, não separável de uma conceção ampliada de cidadania (...). Construir uma escola com qualidade científica e pedagógica, sem subordinar o conhecimento a lógicas meramente instrumentais ou adaptativas, é também promover a escola democrática e a cidadania, uma vez que as desigualdades e as exclusões — que resultam frequentemente do desrespeito pelos direitos humanos, do abandono, do insucesso e da mera gestão conjuntural das diferenças (de classe, género, raça, etnia, religião...) —, podem ser evitadas ou atenuadas quando é contrariada a função de reprodução social e cultural da Escola e se promove o acesso e sucesso (emancipatório) de todas e todos ao conhecimento e à aprendizagem. Dito de outro modo, a qualidade científica, a qualidade pedagógica e a qualidade democrática não são, nem devem ser, separáveis.”

Recomendação sobre Educação para a Cidadania, Diário da República, 2.ª série, n.º 17, de 24 de Janeiro de 2012: 2823.

3.2.

Para uma progressiva leitura crítica da realidade na adolescência

O período da adolescência que corresponde aos anos do ensino secundário, sensivelmente dos 15 aos 18 anos de idade, é marcado por uma complexificação das capacidades cognitivas e das competências sociais dos e das adolescentes, que nesta fase da vida já são mais capazes do que anteriormente de lidar, de maneira progressiva, com conceitos abstratos (pensamento formal), de pensar sobre o próprio pensamento (metacognição), de estabelecer relações com quem os rodeia pautadas pela empatia e também de fazer uso de um pensamento em perspetiva, quando se trata de esgrimir pontos de vista e de tomar decisões. Como é óbvio, existem enormes diferenças interindividuais (diversidade de características das pessoas entre si) e mesmo intraindividuais (assincronia do desenvolvimento de cada pessoa), pelo que a idade cronológica pode ser um fraco indicador do grau de maturidade dos e das adolescentes para lidarem com a informação e para a usarem como guia de leitura do mundo à sua volta.

Pelo exposto anteriormente, não se pode esperar que raparigas e rapazes da mesma idade sejam capazes, de forma equivalente, de lidar criticamente com o que aprendem e mesmo de confrontar essas aprendizagens com o manancial de coisas que supostamente já sabem. Além disso, um/a dado/a adolescente pode apresentar um nível de funcionamento intelectual condizente com o que seria de esperar atendendo à sua

idade cronológica, mas estar num patamar inferior de maturidade no que diz respeito à sua cognição social, sendo, por exemplo, incapaz de participar, de forma assertiva, numa assunção mútua de perspetivas, quando se trata de debater problemas sociais – isto é, de considerar efetivamente que as outras pessoas podem ter ideias e posturas diferentes das suas, também elas válidas, seja em problemas de natureza moral, legal ou social.

Ora, estas especificidades do funcionamento cognitivo e social dos e das jovens, à medida que avançam no ensino secundário, não devem ser desconsideradas, quando as tarefas de aprendizagem e de apropriação de conhecimentos envolvem assuntos concretos e abstratos do seu dia a dia, que lhes dizem diretamente respeito enquanto mulheres e homens, membros de uma dada sociedade, que se sabe pautada por regras implícitas e explícitas nem sempre condizentes com um exercício efetivo de cidadania assente na liberdade de escolha e no respeito pela alteridade.

Diversos estudos realizados no âmbito da psicologia do desenvolvimento durante a adolescência, que são citados na obra de Norman Sprinthall e W. Andrew Collins (2011), revelaram que a complexidade crescente do raciocínio implicado na compreensão do mundo diário dos e das adolescentes tornam-nos/as progressivamente capazes de lidar com conceitos relativos a grandes categoriais sociais,

como grupos, comunidades, sociedades, instituições sociais, incluindo as relações que se estabelecem entre os seus membros (cf. p. 178 e ss.). Outros assuntos igualmente abstratos como os princípios universais ligados à vivência em democracia e ao exercício da cidadania, como a igualdade social, a justiça, a solidariedade, a tolerância, o respeito, as normas de conduta, a política e as leis tendem a ganhar uma importância crescente no modo como as e os jovens se avaliam a si próprias/os e ajuízam as outras pessoas, incluindo a sua própria família e a rede de amigos/as.

O pensar sobre a diferença entre o real e o possível é agora, na adolescência, mais do que antes, uma competência a ser promovida, em prol do desenvolvimento em ambos os sexos de uma autonomia crítica que promova a respetiva capacidade de auto e heteroavaliação e ainda a tomada de decisão reflexiva e informada.

Os conhecimentos científicos que acabámos de mencionar trazem-nos implicações importantes para a prática educativa, pois nesta fase da adolescência é possível ir mais além com os/as discentes, do que a mera identificação das situações, na desconstrução das estereotípias sexistas veiculadas, por exemplo, pelos pares, *media* ou manuais escolares. A capacidade de compreensão crescente das diferenças entre o real e o possível (pensamento formal), atrás referida, abre às e aos docentes inúmeras possibilidades de trabalho, partindo de exemplos reais da vida do dia a dia de alunos e alunas. A análise de dados factuais relativos a problemáticas sociais, como as estatísticas relativas à violência de género, o diferencial de salários entre mulheres e homens, a segregação horizontal e vertical no mercado de trabalho,

Ficar pela leitura dos números sem desmontar o cenário onde eles se enquadram será, eventualmente, uma perda de tempo e poderá, inclusive contribuir para reforçar a aceitação de que se trata de inevitabilidades: “é natural!”; “sempre foi assim!”; “faz parte da cultura!”. A História pode ajudar a desmontar esta suposta naturalidade da organização social (como mostra, por exemplo, o capítulo correspondente a esta área do saber na segunda parte deste Guião).

as horas despendidas por umas e outros nas esferas da profissão e do lar, para citar apenas alguns exemplos, pode agora fazer-se a partir das suas causas e das razões que, a montante, conduzem ao que se observa.

O recurso a metáforas pode ser também uma estratégia eficaz, pois a necessidade de ler para além do imediato e de descodificar a informação que traduz sentidos figurados por meio de comparações implícitas é uma tarefa desafiante. Sê-lo-á ainda mais se os materiais usados forem visualmente apelativos, se provocarem alguma reatividade inicial (logo de seguida esbatida) ou ainda se usarem personagens próximas das e dos discentes (em termos de idade, cor da pele, origem étnica, desempenho escolar, sexo, artefactos culturais, etc.), tendo em vista facilitar o processo psicológico de identificação, que é fundamental para a apropriação correta do significado das mensagens. O exemplo apresentado na **Figura 1**, que foi disponibilizado pela Comissão Europeia¹, pode constituir um bom ponto de partida, com algum recurso ao

¹ Para explorar outras imagens consultar o sítio da Comissão Europeia: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/index_en.htm (consultado a 15 de abril de 2015).

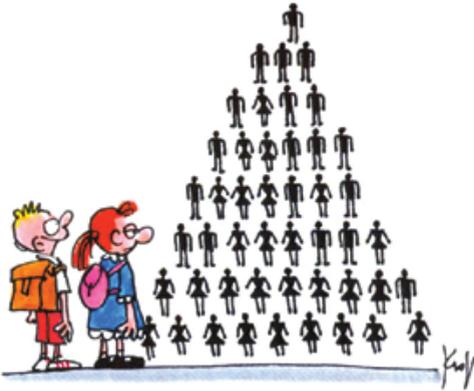


Figura 1. Uma adaptação da pirâmide das necessidades humanas à explicação da organização social por sexos²

Fonte: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/index_en.htm

humor, mas há inúmeras possibilidades – menos risíveis e, algumas delas, aparentemente, “sem qualquer problema” – oferecidas pelas letras das canções que gozam de grande popularidade, pelas e pelos artistas que as interpretam, pelas revistas de circulação corrente, que eles e elas leem, pela publicidade, pelas telenovelas e séries para adolescentes, entre outras fontes.

É ainda fundamental levar as e os adolescentes a reverem-se nos assuntos tratados, mesmo que alguns deles possam parecer-lhes longínquos ou despropositados, em termos de projetos de vida futura. A ilustração de conceitos abstratos com exemplos reais da vida de pessoas e de famílias, com ‘casos-problema’, em que as ou os protagonistas tenham características físicas,

culturais, étnicas (ou outras) semelhantes às suas e às dos elementos das respetivas redes sociais de suporte (ex.: ver Figura 2), com temas que vão ao encontro das suas preocupações mais prementes (ex., respeito nas relações de namoro; popularidade no grupo de pares; critérios de sucesso autodefinidos; objetivos de vida futuros) tende a motivar em grupos de adolescentes o debate, a fomentar o seu envolvimento emocional nas discussões geradas e a promover conhecimentos novos, emancipatórios, alicerçados na desocultação e no desmoronamento de ‘saberes’ obsoletos anteriores.

Ver, por exemplo, as sugestões apresentadas no capítulo “A Filosofia no Secundário lida numa Ótica de Género”, deste Guião.



Figura 2. Ilustração metafórica da questão da conciliação família versus carreira³

Fonte: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/index_en.htm

- 2 A hierarquia de necessidades em formato de pirâmide foi introduzida pelo psicólogo americano Abraham Maslow na década de 50 do século XX e a sua teoria assenta numa divisão hierárquica das necessidades humanas. Na base da pirâmide estão as necessidades de nível mais baixo, sendo que cada pessoa apenas poderá avançar para as necessidades de nível seguinte quando estas estão satisfeitas. O movimento é, por isso, ascendente, até se atingir o patamar mais elevado, que é o da auto-realização. Ainda de acordo com este modelo explicativo do comportamento humano, as necessidades progredem das mais primárias e imaturas (atendendo ao tipo de resposta que exigem para serem satisfeitas) até às mais civilizadas, complexas e maduras. Segundo a metáfora traduzida na imagem, uma interpretação possível (nossa) seria a de que as mulheres terão menos necessidades de nível superior de que os homens, razão pela qual desaparecem à medida que se sobe na hierarquia social representada.
- 3 Segundo dados da Comissão Europeia apresentados num comunicado à imprensa feito em 14 de abril de 2014, as mulheres continuam a ter de suportar a maior parte das tarefas não remuneradas relativas ao lar e à família, pois elas dedicam, em média, 26 horas por semana às atividades domésticas e os homens apenas 9 horas. Informação completa disponível em: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-423_pt.htm (consultado a 15 de abril de 2015).

Durante a adolescência, as e os jovens desenvolvem um importante potencial devido ao pensamento formal. Em contraste com as características do pensamento infantil, o pensamento das e dos adolescentes abrange uma capacidade maior para pensar acerca de possibilidades, através de hipóteses, para antever certos resultados, para refletir sobre os seus próprios pensamentos e para ponderar sobre os pontos de vista das outras pessoas (...) o pensamento pode ser estimulado. Este tipo de estimulação requer, no entanto, uma considerável alteração dos padrões atuais de rendimento e dos currículos (...) das próprias escolas.

Adaptado de Normal Sprinthall e W. Andrew Collins, 2011: 143.

A utilização de dilemas que envolvam decisões éticas e políticas, a confrontação de pontos de vista opostos sobre uma mesma temática, o recurso a notícias da imprensa (mais ou menos banais) ou de videoclips⁴ conhecidos das redes sociais, são, de facto, bons pontos de partida para o questionamento das formas de pensar de alunos e de alunas, obrigando uns e outras a reequacioná-las, a pensar sobre possibilidades de se ser pessoa, quer esteja em causa a postura cívica individual, o domínio interpessoal, ou a esfera dos relacionamentos sociais e interculturais, para citar os três eixos da cidadania propostos no documento produzido em 2008 pelo *Fórum Educação para a Cidadania*⁵. E isto inclui, necessariamente, temas à primeira vista tão comuns, como o respeito pelo próprio corpo e pelo das outras pessoas, o reconhecimento do valor da vida humana e da capacidade de autodeterminação de cada pessoa, seja em matérias da esfera íntima e privada, seja em assuntos que envolvam o espaço social e público.

Em suma, trata-se aqui de ver a outra pessoa como igual, nos domínios micro e macro da vivência da cidadania, entendida de uma forma sistémica, a qual abrange uma diversidade de níveis – do individual ao global – interdependentes entre si.

Ver, a este propósito, as várias aceções de cidadania no capítulo “Género e Cidadania”, deste Guião.

A escola pode, pois, ser um espaço onde se criem ruturas no estado interior das coisas de cada qual, e a aprendizagem, para ser efetiva e emancipatória, deve ter um valor de mudança, primeiro em quem aprende, para depois poder distender-se em redor. Fazendo uso das suas funções educativas e sociais, a escola poderá aliar a transmissão de um saber historicamente construído – e que é ensinado – ao desenvolvimento de ferramentas de análise crítica de alunos e alunas, que lhes permitam analisar as suas experiências concretas, identificar situações de desigualdade e de diferença, e munir-se de recursos para viver melhor e cooperar para o bem comum.

4 Para uma reflexão em torno do desrespeito profundo do corpo feminino e do tratamento da mulher como um objeto de diversão e de calúnia, veja-se, por exemplo (as possibilidades de escolha deste tipo de recursos são incontáveis...), o videoclipe de Robin Thicke – *Blurred Lines* ft. T.I., Pharrell, disponível no Youtube.

5 Disponível em: http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/dsapoe_FECidadaniasp.pdf (consultado a 15 de abril de 2015).

3.3.

O poder da linguagem e o uso correto dos conceitos

A linguagem é um veículo poderoso de transmissão de saberes sobre o mundo e as leis que o regem, e a escola, enquanto território educativo por excelência, deve fazer uso de uma linguagem inclusiva⁶ que impeça qualquer forma de sexismo velado ou explícito. Foi este o objetivo da Recomendação n.º R (90) 4, do Comité de Ministros aos Estados-membros do Conselho da Europa, já adotada a 21 de fevereiro de 1990. A utilização do masculino neutro, que arrasta consigo conceitos como Homem para falar de humanidade e de Homens para falar de homens e mulheres (e nem sempre com o H maiúsculo), ainda hoje encontrados em alguns manuais escolares, invisibiliza e subalterniza em geral um dos sexos (as mulheres) e mantém a ideia de que o modelo de pensamento e de ação é o masculino.

Esta questão é tratada em todos os capítulos da segunda parte deste Guião. Para a compreensão do modelo de pensamento androcêntrico, veja-se o capítulo “A Filosofia no Secundário lida numa Ótica de Género”.

A Recomendação atrás referida sublinhava, já há cerca de 25 anos atrás, que “o sexismo de que está impregnada a linguagem em uso na maior parte dos Estados-membros do Conselho da Europa – que faz prevalecer o masculino sobre o feminino – constitui um entrave ao processo de instauração da igualdade entre mulheres e homens, visto que oculta a existência das mulheres que são a maioria da população e nega a igualdade [social] da mulher e do homem”⁷.

“Recomenda[-se] aos Governos dos Estados-membros que promovam a utilização de uma linguagem que reflita o princípio da igualdade entre as mulheres e os homens e que, para isso, tomem todas as medidas que julguem úteis a fim de:

1. incentivar a utilização, na medida do possível, de uma linguagem não sexista que tenha em consideração a presença, o estatuto e o papel das mulheres na sociedade, tal como acontece

⁶ Recomenda-se vivamente sobre este assunto a obra de Graça Abranches, intitulada “Guia para a utilização de uma linguagem promotora da igualdade entre homens e mulheres na administração pública”, a qual foi editada em 2009 e pode ser consultada no link: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/11/Guia_ling_mulhe_homens_Admin_Publica.pdf (consultado a 5 de abril de 2015).

⁷ Este documento foi publicado pela CIG.

em relação ao homem, na prática linguística actual;

2. harmonizar a terminologia utilizada nos textos jurídicos, na administração pública e na educação com o princípio da igualdade entre os sexos;
3. encorajar a utilização de uma linguagem isenta de sexismo na comunicação social.”

Recomendação n.º R (90) 4 do Comité de Ministros aos Estados-membros sobre a Eliminação do Sexismo na Linguagem (adotada a 21 de fevereiro de 1990).

Duas décadas e meia depois, as preocupações a respeito da linguagem mantêm-se, tal como poderá verificar-se nos contributos deste Guião, na segunda parte do mesmo, a partir da análise do conhecimento que é ensinado em diferentes áreas contempladas no ensino formal.

“É a partir da linguagem que se organizam, sob a forma de códigos sociais, a criação simbólica individual, a subjetividade da pessoa, que se estruturam representações coletivas. A linguagem é um território de legitimação de autoridades, de silenciamentos e dominação simbólica, de definição de alteridade, mas é também um território de desafio e mudança.”

Sofia M. Silva e Helena C. Araújo, 2007: 101.

3.4.

Contributos para uma utilização ainda mais inclusiva da terminologia

As sugestões a seguir apresentadas têm como objetivo promover a reflexão e a desconstrução de eventuais estereótipos no discurso e nas práticas pedagógicas, muitas delas usadas de forma não consciente ou intencional na abordagem de diferentes problemáticas, quer nas componentes de formação geral do currículo do ensino secundário, quer nas diversas áreas de formação específica, consoante as escolhas vocacionais de alunos e alunas:

- Referindo-se o género a uma ordem social e não sendo sinónimo de pertenças biológicas, o termo deve ser usado apenas no singular. Isto clarifica a natureza socialmente construída do género e evita a permanência nos discursos de visões essencialistas do ser humano. Nascer de um sexo ou de outro não pressupõe maneiras de ser ou de estar específicas e não deve prescrever auto e heteroavaliações.
- Falar de género sem explicar que os assuntos envolvidos têm a ver com a vida de raparigas/mulheres e de rapazes/homens é desaconselhável, pois o conceito banalizou-se e a tradução direta de documentos oficiais escritos noutras línguas levou a que se instalasse uma certa confusão no uso da terminologia, mesmo entre as pessoas que se têm dedicado à investigação e à intervenção. Tendo isto em mente, talvez seja preferível falar em igualdade entre homens e mulheres do que falar em igualdade de género.

- Se, por exemplo, o objetivo for descrever um grupo de pessoas de ambos os sexos, referi-las enquanto seres ou grupos separados, ou analisar estatísticas desagregadas correspondentes, deverá falar-se de “sexo masculino” e de “sexo feminino” ou apenas de “sexo” ou “sexos”, deixando claro que se trata de uma pertença a uma categoria sexual determinada pela biologia. Falar, por exemplo, do “género dos sujeitos” ou das diferenças entre os “géneros feminino e masculino” está conceptualmente errado e contribui negativamente para a tomada de consciência do que está realmente em causa. Reforça-se aqui mais uma vez a ideia de que o termo género não deve aparecer no plural.

- Falando-se em mulheres e homens (em vez de homem e mulher) respeitam-se as diferentes maneiras de ser e de estar em cada um dos sexos e evita-se a ideia da existência de ‘modelos’ de masculinidade e de feminilidade, que se sabem pantanosos e penalizadores para uns e outras em diferentes áreas da vida. Há, pois, muitas formas de ser e de estar que são independentes do sexo biológico ou da sensação de pertença a um determinado grupo.

- A diversidade de características individuais de homens e de mulheres autoriza a falar não só de diferenças entre os grupos, mas também de diferenças intragrupo, sendo que estas últimas são maiores do que as primeiras: as

mulheres são muito diferentes entre si, assim como o são os homens. Logo, aludir apenas a diferenças entre os sexos escamoteia claramente a ideia de que uns e outras são, em muitos aspetos, semelhantes entre si, embora socialmente tendam a formar grupos heterogéneos.

- Os conceitos de sexo, género, identidade de género, papéis de género e orientação sexual (lista não exaustiva)⁸ são completamente independentes entre si e somente uma

visão estereotipada e discriminatória da vida individual os faz aparecer como inevitavelmente correlacionados. Quer isto dizer, por exemplo, que o conhecimento da categoria sexual biológica a que uma dada pessoa pertence (se é macho ou fêmea) nada nos informa, seja na vida adulta ou antes, sobre a sua orientação sexual, o seu sentido de pertença psicológico a um grupo específico (homens ou mulheres), ou ainda os seus papéis enquanto membro de uma comunidade.

Ver, a este propósito, o capítulo “Género e Cidadania” deste Guião.

Para reforçar a importância do uso de uma linguagem inclusiva, que obrigue a uma reescrita dos textos e ao consequente questionamento de práticas discursivas instaladas e muitas vezes não debatidas, transcreve-se aqui um excerto do *Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública*, da autoria de Graça Abranches, e que foi publicado pela CIG em 2009⁹:

“A questão central de que nos ocuparemos será a eliminação do uso do masculino genérico (o genérico androcêntrico ou, na designação cunhada por Maria Isabel Barreno, o falso neutro (...)) [em 1985], e a sua substituição por formas não discriminatórias que respeitem o direito de homens e mulheres à representação linguística da sua identidade e impliquem o reconhecimento de que nenhum dos dois sexos tem o exclusivo da representação geral da humanidade ou da cidadania. Mais do que uma simples re-nomeação, uma substituição de umas formas por outras formas, o que está em causa é uma redefinição do universo de utentes – um universo composto por cidadãos e por cidadãs.”

Graça Abranches, 2009: 13-14.

⁸ Ver o Glossário apresentado no final deste Guião.

⁹ Guia disponível em: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/11/Guia_ling_mulhe_homens_Admin_Publica.pdf (consultado a 10 de abril de 2015).

3.5.

Género e construção do conhecimento

Antes de avançarmos convém apenas clarificar aqui a utilização de alguns termos, que embora possam parecer sinónimos e, por vezes, sejam usados como tal, não o são, de facto. Possuir conhecimento e ter informações significam habitualmente coisas diferentes, pois o primeiro conceito implica uma intencionalidade, que vai para além da mera acumulação mnésica de dados. Logo, possuir conhecimento significa que a pessoa foi capaz de lidar com uma série de dados e de informações e se apropriou deles, conferindo-lhes alguma utilidade. No conhecimento podemos distinguir a pessoa 'cognoscente' do objeto que é 'cognoscível'. Falar de conhecimento implica também aludir a processos e a produtos. Os processos referem-se à aprendizagem em si e aos diferentes modos pela qual ela pode ser realizada. Os produtos são as coisas aprendidas, que podem ser de natureza concreta ou abstrata, tangível ou não tangível.

Sabe-se que as aprendizagens podem conduzir a mudanças mais ou menos permanentes do comportamento em resultado das experiências, segundo as palavras de Richard Lerner e colaboradores (1986). É também consensual que a pessoa que aprende,

independentemente da sua idade, não costuma ser uma mera recetora de informações, mas tende a transformá-las em conhecimentos, numa atitude pró-ativa de construção do seu mundo. Essa apropriação de parcelas de informação e a transformação delas em conhecimento são processos claramente influenciados pelos contextos de vida, desde os microssistemas, como as relações interpessoais e a esfera privada da família, aos macrossistemas, como a organização escolar, os regimes políticos vigentes e a própria sociedade enquanto detentora de um saber cultural. O conhecimento pode, por isso, ser ainda entendido como o conjunto das diferentes versões que cada pessoa constrói do mundo social em que vive, na linha do que afirmou Mieczyslaw Malewski (2010), nele incluindo a perceção dos seus direitos

“Etimologicamente, aprender vem do verbo latino *apprehendere*, que significa agarrar, apoderar-se de. Derivados do mesmo verbo, que entra na composição de *apprehendere*, ou seja de *prehendere* (*ad+prehendere*), são os vocábulos *aprender* (também de *apprehendere*) e *compreender* (de *com+prehendere* = agarrar com, prender juntamente). Neste sentido, aprender é agarrar um conteúdo proposto, por exemplo, uma informação: aprender é apreender (*ad+prehendere*), ou seja, apoderar-se de alguma coisa, de um determinado conteúdo. Aprender, ainda segundo a etimologia, não implica, necessariamente, compreender, pois que, neste caso, se trata de ligar os elementos de uma atividade cognitiva, de estabelecer uma relação entre eles.”

António Simões, 2007: 33.

e deveres, do seu lugar no mesmo e da sua capacidade para o questionar, criticar, ou mesmo tentar mudar.

As mudanças nos papéis de género e as crescentes tensões que podem surgir com as políticas de género exigem tempo e reflexividade, mas também oferecem a possibilidade de ampliação da autoconsciência dos sujeitos de aprendizagem, levando-os – a eles e a elas – a criar o seu próprio

percurso de vida, de acordo com as suas características individuais, e não prescrito por normas culturais dominantes (Adaptado de Joanna Ostrouch e Edmée Ollagnier, 2008: 8).

Esta visão do conhecimento aplicada à forma como os e as adolescentes se apropriam da informação relativa às diferentes problemáticas relacionadas com o género, a compreendem e a usam para desocultar mensagens, muitas vezes penalizadoras para si

próprios/as e para as outras pessoas, parece-nos oferecer possibilidades concretas de trabalho docente nas diferentes áreas disciplinares e não só, sendo, por exemplo, os manuais escolares um recurso incontornável¹⁰ para o efeito (ver texto em caixa).

De facto, os processos mentais subjacentes à aquisição dos estereótipos de género são de tal maneira robustos que as pessoas tendem a ser resistentes a mudanças, mesmo na presença de informação contrária, como nos alertou John Santrock (1998). Sair da norma do que está socialmente prescrito em função da ordem social de género, quer se trate de um homem ou de uma mulher, pode inclusive suscitar reações negativas nas outras pessoas, ou mesmo ser algo encarado como uma ameaça à ordem social instalada, sendo por isso de evitar. Além disso, tanto na escola como em outros contextos educativos, o poder das mensagens aprendidas é exercido sobre crianças, jovens e adultos de ambos os sexos, quer pela apresentação e análise de modelos de comportamento em diferentes áreas, quer pela sua ausência. “Cada vez que uma menina

“As representações sociais de género presentes nos manuais escolares correspondem a todo o tipo de conteúdos que veiculam, de forma explícita ou implícita, concepções estereotipadas sobre a feminilidade e a masculinidade, sobre o ser mulher e o ser homem e que se fundamentam no facto de se nascer fêmea ou macho.

Estas crenças incluem:

- Características, aptidões e competências consideradas “inatas” nos homens e nas mulheres, porque entendidas como “naturais” em cada um dos sexos;
- Atitudes, comportamentos e (re)ações que se esperam de uns e de outras;
- Atividades, funções e papéis sociais aceites como apropriados e adequados a cada um dos sexos.

A estereotipia de género está diretamente relacionada com o facto das concepções sobre o feminino e o masculino se construírem de forma dicotómica e oposta entre si, excluindo-se reciprocamente, à semelhança do que ocorre nas diferenças sexuais entre mulheres e homens.”

Teresa Alvarez Nunes, 2009: 13

¹⁰ Ver a este respeito a obra de Maria Teresa Alvarez Nunes, publicada em 2009, com o título *O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos. (in)Visibilidades e (des)Equilíbrios*. Disponível em versão integral no link: https://www.cig.gov.pt/siic/pdf/2014/Miolo_Feminino_e_o_Masculino.pdf (consultado a 26 de abril de 2015).

abre um livro e aprende sobre uma história sem mulheres, ela descobre que vale menos” lembra-nos Juanita Johnson-Bailey (2005:266).

O mesmo raciocínio pode aplicar-se a domínios em que os rapazes tendem a ser invisíveis na sua representação enquanto sujeitos não só de direitos, mas também de deveres. Aluda-se, por exemplo, à esfera do cuidado e às responsabilidades implicadas na gestão de tudo o que tem a ver com a vida doméstica. Se os adolescentes do sexo masculino forem sistematicamente confrontados com mensagens explícitas e subliminares que os afastam do papel de cuidadores (de si e de quem os rodeia), é provável que esta esfera continue a ser pautada por uma clara diferenciação sexista, com uma forte penalização das mulheres, fazendo uso das palavras de Luísa Pimentel (2011) (ver texto em caixa), que estão a tornar-se cada vez mais ‘cuidadoras em série’, dadas as alterações demográficas a que temos vindo a assistir¹¹.

Mas, de onde surgirá o conhecimento impregnado pelo género?

“A memória histórica veiculada pelos manuais escolares e pelo software educativo através da imagem de mulheres e de homens confere, pois, visibilidade a determinados tipos de poder, contendo e conduzindo a diferentes representações de cidadania para raparigas e para rapazes que vão ao encontro das representações sociais de género que fazem parte do senso comum, podendo reforçar alguns dos mitos em torno da feminilidade e da masculinidade.”

Teresa Alvarez Nunes, 2007: 206.

“Apesar das profundas e inelutáveis mudanças que se fizeram sentir nas últimas décadas, assistimos à continuidade de padrões de comportamentos que perpetuam iniquidades e alimentam a segregação de género em diversos domínios da vida em sociedade. Os resultados da nossa pesquisa permitiram-nos perceber que, quer do ponto de vista das práticas quotidianas, quer do ponto de vista das representações, os cuidados às pessoas idosas dependentes continuam a ser uma esfera em que os papéis de género são claramente diferenciados, com uma forte penalização das mulheres.

Se pensarmos que a inserção laboral, em igualdade de circunstâncias, tem sido uma das principais reivindicações das mulheres e um dos factores que mais contribui para a diminuição das desigualdades de género, rapidamente percebemos que qualquer entrave ao bom desempenho profissional ou ao acesso ao mercado de trabalho, compromete os progressos alcançados nas últimas décadas.”

Luísa Pimentel, 2011: 34-35.

Na verdade, “ainda nos nossos dias, parece ser especialmente difícil à masculinidade integrar áreas socialmente conotadas com a feminilidade. A necessidade de se comportarem em linha com o que é recompensado e avaliado positivamente no grupo de pares leva muitos jovens a não arrisarem qualquer divergência relativamente ao que é expectável”.

(Manuela Carrito, 2014: 279)

¹¹ De entre as alterações na vida das famílias associadas ao envelhecimento da população encontramos a mudança de uma estrutura vertical para uma estrutura mais horizontal, com mais gerações a coexistirem ao mesmo tempo (muitas vezes podem coexistir cinco gerações), mas com menos elementos em cada uma das gerações (em virtude da maior longevidade da população e da menor taxa de natalidade). Para uma consulta dos dados demográficos ver www.ine.pt ou www.pordata.pt.

Para dar resposta a esta questão, talvez seja útil recorrer-se à classificação das diferentes formas de aprendizagem adotadas pela Comissão Europeia em 2001¹²: da aprendizagem formal; da aprendizagem não formal; da aprendizagem informal. Independentemente da tipologia adotada, defende-se que a aprendizagem é um processo que ocorre ao longo da vida, de forma contínua e interativa.

A aprendizagem formal ocorre como resultado das experiências vividas numa instituição educativa ou profissional, com objetivos e tempos de aprendizagem estruturados, conduzindo a uma certificação. Trata-se aqui de um processo intencional de aquisição de conhecimentos, por parte de quem educa e de quem é educado/a. A aprendizagem não formal, embora possa ter objetivos e tempos de aprendizagem estruturados, não envolve habitualmente instituições de ensino e não conduz a uma certificação. É também um processo movido por uma intenção de ambas as partes. Por fim, a aprendizagem informal resulta das atividades da vida diária, relacionadas com a família, o trabalho ou o lazer. Tende a ser sobretudo não intencional, embora em alguns casos possa haver uma intenção de aprender, como no caso da aprendizagem autodirigida; não é necessariamente um processo estruturado em termos de objetivos

Quadro 1

Três formas de aprendizagem informal

Fonte: Daniel Schugurensky (2000: 3)

Forma	Intencionalidade	Consciência do processo (no momento da experiência de aprendizagem)
Autodirigida	sim	sim
Acidental	não	sim
Socialização	não	não

e tempos de aprendizagem e conduz, com frequência, a um conjunto de saberes tácitos, muitas vezes inconscientes e nem sempre corretos.

Em relação à aprendizagem informal, da qual resulta grande parte das estereótipias de género amplamente partilhadas pela sociedade e que, na grande maioria dos casos, “são independentes da realidade concreta de cada ser humano, homem ou mulher”, citando Teresa Alvarez Nunes (2009, p. 13), Daniel Schugurensky (2000) propôs uma visão tripartida, com base em dois critérios: intencionalidade e consciência do processo de aprendizagem. Esta visão é apresentada no **Quadro 1**.

“Um formando contou que teve de comprar a chupeta para a sua filha, uma vez que esta se tinha perdido. Disse que na farmácia apenas havia chupetas azuis, e que perante isso a farmacêutica respondeu: “isso só seria grave se nós só tivéssemos chupetas cor-de-rosa e o senhor tivesse um filho”. O formando comentou que concordou com a argumentação e “lá comprou a chupeta.”

Relato de uma docente no decurso de uma ação de formação sobre género e cidadania para pessoas adultas num curso EFA noturno (2015).

¹² Documento com o título *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* (2001) disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> (consultado a 27 de abril de 2015).

Com exceção da aprendizagem autodirigida, que implica autonomia individual e intenção de aprender, com ou sem supervisão, as outras duas formas tendem a derivar de processos não intencionais e nem sempre quem aprende tem consciência de que o fez. Convém ainda realçar que estas formas de aprendizagem não são independentes entre si ou mutuamente excludentes, pois a família e a escola, por exemplo, são espaços de socialização por excelência, e esta última tende a ser conotada apenas com os saberes adquiridos por via formal. Há poderosas mensagens que a escola pode transmitir, também sobre a ordem social de género, e que vão para além do currículo explícito. O clima escolar e a cultura organizacional podem ser fontes de aprendizagem informal para as gerações mais jovens, seja em termos de direitos e de deveres, seja no que concerne ao lugar de uns e de outras na vida presente e futura. Logo, a escola não deve ficar fora da reflexão em torno da aprendizagem informal e a família não pode arredar-se da discussão sobre o papel da aprendizagem formal (ou não formal) para raparigas e rapazes, pois para além da socialização, pais e mães tendem a influir nas escolhas vocacionais ou de carreira dos seus e das suas descendentes.

Nas palavras de Albertina L. Oliveira “a educação informal é uma expressão, cujo significado se compreende em relação a outros dois conceitos – os de educação formal e não-formal – e que se refere à aquisição de conhecimentos, atitudes, capacidades e *insights*, a partir das experiências da vida quotidiana e da interacção com os seus diversos contextos (familiar, de trabalho, de lazer, etc)”. (2005:61).

Traduzindo a imensidão de coisas que é possível aprender mesmo sem a supervisão de um alguém que funcione como tutora ou tutor ou de um currículo estruturado, oficial e explícito, como acontece na escola, Alan Rogers (2014) considera que as aprendizagens informais constituem a parte submersa do *iceberg* e que a investigação sobre os impactos das vivências diárias de cada pessoa nesse manancial de conhecimentos é ainda escassa.

Ver, a este propósito, o capítulo “Género e Currículo”, deste Guião.

3.6.

Promover o pensamento crítico sobre as desigualdades entre mulheres e homens

O desenvolvimento do pensamento crítico em alunos e alunas durante o período da adolescência (e não só) exige, como se disse atrás neste capítulo e também no anterior, que os materiais e as informações a trabalhar em sala de aula sejam significativos para eles e para elas, que se usem modelos que facilitem algum tipo de identificação deles e delas com situações da vida real e que os conteúdos trabalhados partam daquilo que as e os jovens já sabem ou que surjam na sequência de debates anteriores que façam sentido para para umas e para outros. Logo, os assuntos ditos 'normais' são certamente um bom recurso para discussões em sala de aula que possam ajudar, por um lado, a desconstruir falsas concepções sobre o mundo e as pessoas, e, por outro, a construir conhecimento e a adquirir saberes emancipatórios e mobilizadores de uma leitura crítica da realidade.

Também já se referiu que falar de género não é a mesma coisa que falar de sexo, no sentido da pertença biológica de cada indivíduo a uma categoria determinada pelos cromossomas sexuais. Também não é o mesmo que falar de números/estatísticas que envolvam a representatividade de homens e de mulheres em diferentes esferas de ação. Os indicadores numéricos disponíveis podem ser um bom mote para iniciar os debates, mas é preciso ir mais além. É preciso enquadrar devidamente as temáticas e desconstruir as razões – que se situam a montante – pelas quais a situação se apresenta dessa forma. Logo, uma análise meramente descritiva da realidade, apenas exige dos alunos e alunas uma abordagem superficial, eventualmente comparativa e, muitas vezes, reforçadora daquilo que já conhecem. Como também se disse atrás, ficar pela leitura transversal das estatísticas pode inclusive apelar a uma certa atitude conformista: “é a vida!”.

“Educar para a mudança social, de forma a ajudar as gerações futuras a serem melhores do que as que lhe antecederam, não poderá repousar apenas na criação de momentos de sensibilização pontuais ou na abordagem, desgarrada da vida real de quem se educa, de temas da actualidade, de um modo passivo e transmissivo, como se aqueles assuntos fossem sobre os/as outros/as, os/as vizinhos, os/as estranhos/as, os/as de outra classe social, de outra família, ou de outra origem étnica. Efectivamente, a mudança almejada impõe o uso de estratégias educativas activas que envolvam – da parte de quem educa e de quem assume o papel de educando/a – a cognição e os afectos, exemplos da vida comum, modelos positivos para análise e a comprovação de boas práticas.”

Cristina C. Vieira, 2014: 9.

Tendo em vista uma intervenção eficaz com alunas e alunos, levando uma e outros a ler a realidade através das lentes de género – os tais óculos que ajudam a identificar situações de desigualdade social entre mulheres e homens – e a refletir sobre ela, deixam-se aqui algumas inquietações e sugestões, que resultam de

“Aprender a pensar de forma crítica requer que se esgrimam argumentos, que se ouçam pontos de vista divergentes, que se avaliem respostas, que se reflecta sobre as causas e consequências de uma determinada decisão, que se ponderem valores e atitudes, que se formem consensos e que se tentem encontrar soluções para problemas partilhados. Ora, todas estas estratégias são primordiais para fomentar desde muito cedo o questionamento das estereotipas em rapazes e raparigas, através de actividades educativas que eles e elas consigam acompanhar em função da sua crescente maturidade física e intelectual. Além disso, como se disse atrás, assume particular relevância a abordagem de temas com os quais os/as educandos/as se identifiquem, para que se envolvam mais genuinamente na discussão dos mesmos e façam uso dessa reflexão conjunta para a tomada de consciência individual.

É esta atitude transformadora que traduz o tal poder emancipatório da educação, pois desta forma é possível cooperar para a formação cívica e ética de cidadãos e de cidadãs mais reflexivos, mais tolerantes, mais autónomos ao lidar criticamente com a informação, mais capazes de tomar boas decisões, mais abertos à diversidade e mais sensatos na sua relação com os outros. A educação constitui, por isso, o tesouro mais valioso de que dispomos para a construção de um mundo melhor.”

Cristina C. Vieira, 2014: 9.

reflexões conjuntas com grupos de docentes de diferentes níveis de ensino, que estiveram envolvidos em Oficinas de Formação para aplicação dos Guiões de Educação Género e Cidadania (desde 2009), disponíveis para o pré-escolar e para os três primeiros ciclos da escolaridade formal¹³:

- Não é possível apagar os estereótipos de género da memória coletiva das sociedades e grupos, pois eles fazem parte da herança cultural aprendida, mas pode-se levar as pessoas a identificarem-nos, a reconhecer o seu carácter historicamente construído, a questioná-los e a abolirem-nos das suas crenças, comportamentos e práticas.
- As discriminações associadas ao género devem ser vistas como estruturais, aparecendo em primeiro lugar em relação a todas as outras que a elas possam associar-se, e qualquer intervenção com vista a combater as estereotipas sexistas (e todas as outras) deve incidir na promoção da reflexão crítica sobre as desigualdades conducentes a discriminações sociais entre homens e mulheres.
- Não basta sensibilizar as pessoas pontualmente, qualquer que seja a sua idade, pois as mudanças almejadas exigem um trabalho continuado e concertado entre várias instâncias, numa perspetiva sistémica.
- O cruzamento de possíveis formas de discriminação – a chamada

¹³ Disponíveis para *download* em texto integral em: <https://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/cidadania-e-igualdade-de-genero/guioes-de-educacao-genero-e-cidadania/> (consultado a 15 de abril de 2015).

interseccionalidade (ver texto em caixa)
 – torna a intervenção ainda mais complexa, pois as implicações para a vida individual são imprevisíveis, exigindo, na maior parte das situações, uma abordagem que traga para o centro da discussão casos concretos que ajudem os alunos e alunas a perceberem as possíveis idiosincrasias de cada pessoa – de pessoas reais – que é objeto de desigualdades/prejuízos.

- As eventuais diferenças e as possíveis dissemelhanças de modos de ser e de estar não devem pressupor uma hierarquização entre homens e mulheres, não devem obedecer a um pensamento dicotómico e não devem ser o mote para a desigualdade de oportunidades entre os sexos. Além disso, não devem sobrepor-se à enorme semelhança ao nível de características (físicas e psicológicas) e de interesses que é possível observar entre os dois sexos.
- As premissas e práticas associadas ao género, e à ordem social que a ideologia subjacente legitima em

Muitos dos grupos e indivíduos mais vulneráveis veem a sua capacidade de resposta aos contratempores reduzida por restrições várias e concomitantes. Por exemplo, os indivíduos que são pobres e pertencem simultaneamente a uma minoria, ou que são do sexo feminino e portadores de deficiência, enfrentam numerosas barreiras que podem reforçar-se mútua e negativamente.

PNUD, 2014: iv.

cada sociedade, podem constituir fatores de discriminação silenciosa para homens e mulheres.

- As formas de discriminação social são, talvez, muito mais subtis hoje em dia que o eram antigamente, mas não serão muito menos poderosas. Veja-se, por exemplo, o caso da publicidade a diversos produtos ou mesmo os videoclipes e as letras de algumas das canções mais populares entre a camada mais jovem.
- A crença generalizada de que está tudo conseguido, em termos da promoção da igualdade entre os sexos, é talvez a maior barreira

à criação de uma atitude crítica face às disparidades que continuam a penalizar mulheres e homens em diferentes esferas de ação.

“Contrariar e eliminar os preconceitos de género implica passar a considerar mulheres e homens na sua diversidade física, psicológica e social assumindo que umas e outros integram o que nos habituámos a designar por feminino e masculino. Implica também reconhecer que estas dimensões não são imutáveis nem de origem biológica, antes decorrem de complexos processos de socialização, (re)construindo-se e (re)fazendo-se ao longo do tempo e do percurso de vida de cada indivíduo.”

Teresa Alvarez Nunes, 2009: 14.

3.7.

Conclusão

Para concluir este capítulo e passar à segunda parte deste Guião, aludimos aqui às palavras de Paulo Freire, na sua obra autobiográfica intitulada *Cartas a Cristina* (2002):

“Faz parte do sonho da libertação, da busca permanente da liberdade, da vida, a superação processual de todas as formas de discriminação. A educação crítica, desocultadora, joga um papel indiscutível neste processo. E será tanto mais eficaz quanto na experiência cotidiana da sociedade diminua a força dos processos discriminatórios” (p. 228).

Mas, não é possível educar para promover a mudança social sem que essa mudança ocorra primeiro em quem educa. Depois, há que ter presente que não é fácil pôr em causa as crenças sexistas das sociedades e de grupos particulares, pois elas fazem parte de uma herança cultural fortemente arraigada, historicamente construída e promotora de um certo *status quo*, o qual é dificilmente criticável por quem nele se sente confortável. Este ‘espólio’ de conhecimentos,

valores e convicções tende a assumir um papel normativo na modelação dos comportamentos individuais de rapazes e de raparigas, e de mulheres e homens, turvando inclusive as lentes com que as pessoas em todos os momentos se avaliam, decidem sobre si próprias e ajuízam quem as rodeia em prol do bem comum.

O papel silencioso e a atuação subliminar – falamos apenas desta forma velada, pois a discriminação explícita é proibida pela Constituição da República Portuguesa – de discursos e narrativas veiculadores de diferentes formas de tratamento desigual de mulheres e homens – quer estejamos a falar das questões de género, de outras formas de estereotipia ou do cruzamento das primeiras com a diversidade de pertenças individuais – contamina a capacidade de decisão individual, a autonomia crítica e a própria racionalidade.

Tal como Ana Vicente defendeu em 1998, “em Portugal, as representações de género e os relacionamentos entre mulheres e homens são vividos de uma forma não reflexiva nem problematizada, ou seja, são sentidos como ‘naturais’, seja qual for essa ‘naturalidade’. Muito poucas/poucos os questionam ou os trabalham” (p. 65). Os indicadores estatísticos disponíveis no nosso país¹⁴, em diferentes áreas,

¹⁴ Para uma análise dos dados desagregada por sexo, ver, por exemplo, o Relatório do Banco Mundial, relativo a 2014, disponível em: <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2014/>; ver ainda o I Relatório sobre as diferenciações salariais por ramos de atividade em Portugal, 2014, disponível em: http://www.cite.gov.pt/pt/destaques/complementosDestqs/I_Rel_Dif_Sal.pdf; ver também o Relatório da Comissão Europeia sobre o progresso dos países na promoção da Igualdade entre Mulheres e Homens 2015, disponível em http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/annual_reports/2016_annual_report_2015_web_en.pdf (consultado a 15 de abril de 2015).

e uma atenta análise qualitativa das vidas da grande maioria das mulheres e dos homens portuguesas/es fazem-nos conferir ainda atualidade a tal afirmação, apesar das quase três décadas que nos separam da publicação da referida autora. A educação continua a ter, pois, a responsabilidade de alavancar as mudanças necessárias à alteração de crenças e de atitudes nas pessoas de todas as idades, devendo começar-se desde os primeiros anos de escolaridade a debater-se estas problemáticas no sistema educativo, de forma a gerar-se conhecimento com valor emancipatório.

No caso das raparigas adolescentes é urgente promover o seu empoderamento, para que as gerações futuras possam usufruir de um maior equilíbrio na representatividade de ambos os sexos na tomada de decisão, por exemplo, ou ainda na sua presença em profissões melhor remuneradas e diretamente ligadas ao desenvolvimento científico e tecnológico, nas quais elas continuam a estar em clara minoria. No caso dos rapazes da mesma idade torna-se imperioso o desenvolvimento neles da dimensão do cuidado: cuidar de si e das outras pessoas. Esta capacidade de cuidar terá certamente

“O conhecimento emancipatório decorre do interesse que visa, essencialmente, a liberdade e autonomia do ser humano (António Simões, 2000), estando directamente relacionado com a necessidade de nos transcendermos e desenvolvermos. Este desenvolvimento requer a libertação de diversos constrangimentos, sejam eles auto ou hetero-impostos, pelas diversas condições e factores sociais em que se inscreveu a nossa vida. Parte-se do princípio de que as pessoas têm potencial para agirem, racionalmente, para se autodeterminarem e para serem auto-reflexivas, sendo a liberdade alcançada, na medida em que esse potencial se realiza.”

Adaptado de Albertina L. Oliveira, 2005: 94

implicações positivas não só na respetiva autonomia individual, mas também na possível escolha não estereotipada de profissões ou ainda na gestão de eventuais dilemas ‘família versus carreira’, neles incluindo as questões da conciliação e dos usos do tempo. A valorização do cuidado – de si e de outros – é ainda fundamental para a existência humana e para um desenvolvimento sustentável, como nos lembra o Relatório

É importante conhecer para ousar pensar. Disse-se atrás que a apresentação de modelos, de dilemas, de dados contraditórios em relação ao que se sabe podem ser boas estratégias de atuação, tendo em vista promover em alunos e alunas adolescentes o questionamento dos seus saberes relativos ao que mulheres e homens são capazes de ser e de fazer. Este procedimento alarga o leque de possibilidades de escolha que cada uma e cada um tem ao seu dispor, quer para o ensaio de comportamentos individuais, quer para a idealização de projetos de vida futuros, seja a nível pessoal, profissional ou social.

de Desenvolvimento Humano de 2014, publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a População (PNUD, 2014)¹⁵, onde é defendida uma abordagem centrada na pessoa e uma política do cuidado, para que se possam reverter as disparidades entre países e no interior dos mesmos.

Estas foram também algumas das recomendações expressas numa publicação de 2015 do Conselho da Europa, com o título: *Combating gender stereotypes and sexism in and through education*¹⁶. Os 47 países

¹⁵ Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf (consultado a 07 de setembro de 2015).

¹⁶ Disponível em: <http://www.coe.int/t/DGHL/STANDARDSETTING/EQUALITY/03themes/gender%20stereotypes%20and%20sexism/Report%202%20NFP%20Conference%20Helsinki%20-%20Education.pdf> (consultado a 10 de abril de 2015).

membros, 28 dos quais compõem a União Europeia, chegaram ao entendimento de que o alcance da igualdade social entre mulheres e homens é central para a proteção dos direitos humanos, para o funcionamento da democracia, para o respeito pela lei, e para o crescimento e competitividade das nações, detendo a educação um papel central na erradicação de todas as formas de estereotípias e da consequente discriminação de pessoas e grupos¹⁷.

A responsabilidade de educar as gerações futuras sem visões sexistas da realidade é de todos/as, sejam pais ou mães, professores ou professoras,

“Educação é aprender a crescer, aprender em que sentido crescer, aprender o que é bom e o que é mau, aprender o que é desejável e indesejável, aprender o que escolher e o que não escolher.”

Abraham Maslow, 1985: 172

ou ainda agentes com responsabilidades políticas ou governativas. Cidadãos e cidadãs menos flexíveis, do ponto de vista das suas competências para lidar de maneira reflexiva com crenças e convicções, eventualmente erradas e passíveis de mudança, serão certamente pessoas menos competentes no exercício da sua cidadania. Tenderão a ser, por isso, menos felizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANCHES, Graça (2009), *Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública*, Lisboa, CIG.
- ACHENBACH, Joel (2015), “A Era da incredulidade”, *National Geographic*, Abril de 2015, pp. 16-33.
- CARRITO, Manuela (2014), *A palavra aos jovens. A construção social das masculinidades e a desafectação escolar*, Tese de doutoramento não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, FPCEUP.
- CONSELHO DA EUROPA (1990), *Recomendação nº R (90) 4 do Comité de Ministros aos Estados-membros sobre a eliminação do sexismo na linguagem*, adotada pelo Comité de Ministros a 21 de fevereiro de 1990.
- CONSELHO DA EUROPA (2007), *Recomendação Rec (2007) 13 do Comité de Ministros aos Estados-membros sobre a integração da perspetiva da igualdade de género na educação*, adotada pelo Comité de Ministros a 10 de outubro de 2007.
- CONSELHO DA EUROPA (2015), *Combating gender stereotypes in and through education. Report of the 2nd Conference of the Council of Europe National Focal Points on Gender Equality*, Conselho da Europa, Helsínquia, [em linha] disponível em <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680590fe5> (consultado em 10 de abril de 2015).
- DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2ª série, nº 17, de 24 de Janeiro de 2012. Recomendação nº 1/2012. *Recomendação do Conselho Nacional de Educação sobre Educação para a Cidadania*.
- FÓRUM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA (2008), *Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania*, Lisboa, Presidência do Conselho de Ministros, [em linha] disponível em https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj_estrat_plano_educ_cidadania.pdf (consultado a 10 de março de 2015, no sítio web na DGE, e 5 de março de 2017, no sítio web da CIG).
- FREIRE, Paulo (2002), *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2ªed.), São Paulo, Editora UNESP.
- JOHNSON-BAILEY, Juanita (2005), “Gender”, in Leona M. English (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education*, New York, MacMillan Publishers, pp. 265-269.
- LERNER, Richard M. et al. (1986), *Psychology*, New York, MacMillan Publishing Company.

¹⁷ Idem.

- MASLOW, Abraham (1985), *The farther reaches of human nature*, Middlesex, Penguin Books.
- MALEWSKI, Mieczyslaw (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice (From teaching to learning. The paradigmatic change in Andragogy)*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- NUNES ALVAREZ, Maria Teresa (2007), *Género e cidadania nas imagens de História. Estudos de Manuais Escolares e Software Educativo*, Lisboa, CIG.
- NUNES ALVAREZ, Maria Teresa (2009), *O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos. (in) Visibilidades e (des) Equilíbrios*, Lisboa, CIG.
- NUNES ALVAREZ, Maria Teresa e VIEIRA, Cristina C. (2014), "O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: breves reflexões", *Exedra*, Número Temático, pp. 5-17.
- OLIVEIRA, Albertina L. (2005), *Aprendizagem auto-dirigida: um contributo para a qualidade do ensino superior*, Dissertação de doutoramento não publicada em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra, FPCEUC.
- OSTROUCH, Joanna e OLLAGNIER, Edmée (2008), "Introduction: claiming space – making waves", in Joanna Ostrouch e Edmée Ollagnier (Eds.), *Researching Gender in Adult Learning*, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 7-15.
- PIMENTEL, Luísa (2011), "O Sexo dos Anjos: os cuidados às pessoas idosas dependentes como uma esfera de acção predominantemente feminina", *ex aequo*, 23, pp. 23-37.
- PNUD (2014), *Relatório de desenvolvimento humano. Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência*, Lisboa, Ministério dos Negócios Estrangeiros e Instituto Camões, [em linha] disponível em http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf (consultado a 07 de setembro de 2015).
- ROGERS, Alan (2014), "The classroom and the everyday: The importance of informal learning for formal learning", *Investigar em educação*, 1, 2ª série, pp. 11-48.
- SANTROCK, John W. (1988), *Adolescence* (7th ed.), Boston, McGraw-Hill.
- SCOTT, Joan W. (2006), "El movimiento por la paridad: un reto al universalismo francés", in Cristina Borderías (Ed.), *Joan Scott y las políticas de la Historia*, Madrid, AEIHM, pp. 13-39.
- SCHUGURENSKY, Daniel (2000), *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*. WALL Working Paper Nº. 19, Centre for the Study of Education and Work, Toronto, University of Toronto.
- SILVA, Sofia M. e ARAÚJO, Helena C. (2007), "Interrogando masculinidades em contexto escolar: Mudança anunciada", *ex aequo*, 15, pp. 89-117.
- SILVA, Paula (2014), "Guiões de Educação, Género e Cidadania: formar para a mudança", *Notícias*, jan-junho, pp. 13-14.
- SIMÕES, António (1989), "Que é educar? Acerca do constitutivo formal do conceito", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIII, pp. 3-20.
- SIMÕES, António (2007). "O que é a educação?", in António C. Fonseca (Org.), *Psicologia e Educação. Novos e velhos temas*, Coimbra, Almedina, pp. 31-52.
- SPRINTHALL, Norman e COLLINS, W. Andrews (2011), *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista* (5ª ed.), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- VICENTE, Ana (1998), *As mulheres em Portugal na transição do milénio. Valores, vivências e poderes nas relações sociais entre os dois sexos*, Lisboa, Multinova.
- VIEIRA, Cristina C. (2014), "A Educação como o tesouro mais valioso para a construção de um mundo melhor", *Notícias*, 90, jan/jun, pp. 7-9.

2ª *Parte*

CONHECIMENTO E
INTERVENÇÃO EDUCATIVA:
SUGESTÕES PRÁTICAS

4.

Cânone Literário e Igualdade entre Mulheres e Homens

por: Teresa-Cláudia Tavares*

** A autora agradece o convite que lhe foi endereçado, em finais de 2014, para participar nesta obra, tendo finalizado este texto e respetivas propostas em agosto de 2015.*

4.1.

Uma abordagem da disciplina de Português

A abordagem da disciplina de Português aqui explanada procura combinar duas perspetivas – uma perspetiva que aponta temas e questões que transcendem o ‘aqui e agora’, do momento de leitura destas páginas, ou seja, aplicam-se a qualquer programa de Português para o Ensino Secundário; e uma perspetiva que apresenta propostas de interesse imediato para a docência de um *Programa específico, o Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*, da autoria de Helena C.

Buescu, Luís C. Maia, Maria Graciete Silva e Maria Regina Rocha, datado de Janeiro de 2014.

Consequentemente, embora desejavelmente excedam o âmbito da sua aplicação restrita ao referido programa, as reflexões das páginas que se seguem devem ler-se como tomando em conta as referidas “opções fundamentais” do *Programa*; da mesma forma, as sugestões de exploração pedagógica que finalizam este texto incidem quase em exclusividade no domínio da “Educação Literária”, de forma a acompanhar a “valorização do texto complexo” e “valorização do literário” em que o *Programa* assenta.

PROGRAMA E METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS – ENSINO SECUNDÁRIO

Trata-se de um programa que se

“articula em torno de duas opções fundamentais: i) a ancoragem no conceito de *texto complexo* (...); ii) a focalização no trabalho sobre os textos (...), mediada pela noção de *género* [e que] assenta (...) num paradigma de complexidade crescente, fundamentalmente associado à progressão por géneros (...) e explícito na valorização do literário, *texto complexo* por excelência”¹

Helena C. Buescu *et al.* (2014:5)

¹ Cita-se a Introdução do referido *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*, Janeiro de 2014 (atualizado), da autoria de Helena C. Buescu, Luís C. Maia, Maria Graciete Silva e Maria Regina Rocha, p. 5. Note-se desde já que no âmbito deste capítulo do Guião todas as referências / citações ao *Programa de Português* devem aplicar-se ao referido documento.

4.2.

Considerações prévias e conceitos fundamentais

Este capítulo procura comentar a partir da Teoria Literária Feminista conceitos estruturantes do atual programa – a noção de género/*genre* e o texto complexo (aqui, o literário) e apresentar uma reflexão de nível necessariamente introdutório sobre as questões do cânone.

A última parte, necessariamente uma simplificação, destina-se a exemplificar como a aplicação da reflexão sobre o cânone contribui para uma visão mais complexa, mais ‘ampla’, da história da literatura portuguesa. Evidentemente, muito mais haveria a apontar noutras áreas.

As e os estudantes do ensino secundário poderão, dentro do quadro da reflexão sobre os usos de língua que é transversal aos domínios da Oralidade, Leitura e Escrita trabalhar tópicos focados no capítulo sobre o ensino da Filosofia, como as da emergência da linguagem inclusiva, a retórica do insulto sexuada ou a pretensa neutralidade do emprego do masculino... Remetemos para o texto de Graça Abranches e Eduarda Carvalho atrás citado para a explicitação destas e outras formas de exploração da relação entre a linguagem e as desigualdades de poder *genderizadas*.

4.2.1.

Género /Genre

Um dos conceitos fundamentais deste Programa é o de “género”. Antes de mais, e para evitar confusões, há que sublinhar que o conceito de “género” utilizado frequentemente neste *Guião* é completamente distinto do conceito de “género” que, como vimos pelo excerto do Programa já referido (ver texto em caixa), integra as “opções fundamentais” deste programa de Português.

São dois conceitos totalmente distintos que na língua portuguesa recebem a mesma designação:

1. O conceito de “género” que ocorre noutros capítulos do *Guião* (conceito que em língua inglesa corresponde à palavra *gender*)

– corresponde, como neles já foi repetidamente explicitado, à específica dimensão identitária que consubstancia o impacto das expectativas (histórico-ideologicamente diferenciadas em função do sexo) aplicadas pela sociedade em que cada indivíduo vive a qualquer indivíduo sexuado. Estas expectativas sociais, que se articulam com outras expectativas relativas a outras dimensões identitárias contextualmente relevantes (a idade, a etnicidade, a cor, a classe...) são constituintes do eu pessoal e social de cada qual.

2. Quanto ao conceito de “género” que ocorre nas expressões “género literário” e “género textual” (que o

Programa também usa na acepção de “género discursivo”), em língua inglesa corresponde à palavra *genre*. Neste *Programa* e nos programas de Português em geral (assim como na maioria dos textos de Linguística e de Estudos Literários) é uma unidade classificatória: um género textual é um conjunto de textos que têm as mesmas marcas de organização textual ou de situação de produção. Grosso modo, quando se fala do género/*genre* X (a anedota) isso significa que se considera que existe um conjunto de textos orais e escritos X (o conjunto das anedotas) que se diferencia dos conjuntos de textos orais e escritos Y (os convites de casamento) ou Z (as receitas de cozinha) pelo facto de todos os textos do conjunto X, as anedotas, manifestarem determinadas marcas de organização textual e/ou de situação de produção que não estão presentes nos textos Y ou Z. Temos assim que a situação discursiva X (ou: a situação de produção de textos X) origina a forma de funcionamento da língua correspondente, que por sua vez marca todos os textos (X1, X2, X3, Xn) produzidos no contexto da situação discursiva X – o género/*genre* X agrupa os textos X1, X2, X3, Xn.

Ver a este propósito, o capítulo “Género e Cidadania” deste Guião.

4.2.2.

Relações entre Género como Genre e Género como Gender

Um dos contributos que a disciplina que, como veremos adiante, se chama agora Teoria Literária Feminista deu para a Linguística e para as Ciências da Literatura foi possibilitar a investigação da articulação entre a utilização da comunicação de textos de vários géneros (literários e textuais-discursivos)/*genres* e a promoção, manutenção ou declínio de contextos relacionais de género/*gender* marcados pela igualdade ou desigualdade de oportunidades. Conseguiu isso demonstrando que **tanto os textos complexos como os não complexos, tanto os textos literários como os não literários, transportam com eles as marcas das suas circunstâncias de produção, ou seja, não são textos produzidos em vazio social.**

Sendo cada sociedade uma realidade atravessada ou determinada por relações que são, entre outras, relações de género/*gender* promotoras de igualdade de oportunidades ou pelo contrário sexistas em diversos graus, os textos expressam as relações de poder entre homens e mulheres existentes; de facto, é um truísmo escrever que a posição de qualquer texto sobre as relações de género reenvia para a sociedade que o produziu. Esse reenvio existe porque

Ressalve-se que, apesar de as empregarmos aqui para facilidade de exposição, não é nem produtivo nem factual considerar como homogêneas as categorias “mulher” e “homem”, como se verá adiante.

os códigos mais igualitários ou mais sexistas que determinam o que se espera de homens e de mulheres moldam as situações de produção de textos e conseqüentemente também essas situações de produção *genderizam* (marcam quanto à igualdade ou desigualdade de género) os diferentes géneros/*genres* que lhes estão associados.

Para além disto há que considerar que, numa sociedade desigualitária em que tudo é ‘para homens’ ou ‘para mulheres’, os próprios géneros como *genre* são facilmente *genderizados*, isto é, relacionados com o masculino ou com o feminino – por exemplo, numa sociedade declaradamente sexista, a canção amorosa é um *genre* feminino e o discurso político um *genre* masculino; conseqüentemente, tanto os cantores românticos como as ativistas políticas são nessa sociedade julgados, quanto à observância dos

códigos de género, como ‘excêntricos’. O interesse deste exemplo está em que mesmo numa sociedade mais promotora da igualdade de oportunidades como é a portuguesa de hoje se encontram ainda resquícios dessa atribuição exclusiva de géneros/*genres* aos diferentes géneros/*genders*; desta forma, o/a docente que trabalha em aula textos pertencentes ao género/*genre* discurso político poderá encontrar resistências de género/*gender* da parte das estudantes assim como, pelas mesmas razões, poderá ao trabalhar textos do género/*genre* poesia lírica (camoniana, por exemplo) encontrar resistências de género/*gender* junto dos estudantes.

É provável que a acessibilidade do número de géneros/*genres* a homens e mulheres varie consoante o espaço-tempo em análise. O exemplo mais evidente desta variabilidade é

o género/*genre* anedota: até que ponto existem ou não anedotas ‘só para mulheres’ e anedotas ‘só para homens’ numa determinada sociedade depende do grau de sexismo dessa sociedade. Em relação à sociedade portuguesa, será talvez excessivo concluir que todos os géneros/*genres* são igualmente acessíveis a ambos os sexos, mas essa será uma questão a levantar apenas caso existam em aula as resistências acima mencionadas. Caso não existam, os/as estudantes poderão verificar o grau de sexismo da sociedade que existe à sua volta ao tratarem alguns géneros/*genres* do Programa – o anúncio publicitário destinado a consumidores de sexos diferentes é um excelente estudo de caso de como os géneros/*genres* variam de acordo com as expectativas de género/*gender* criadas por cada sociedade.

Em suma, a docente e o docente deste Programa deve ter presente que apesar de género/*gender* e género/*genre* serem conceitos totalmente distintos, é possível e benéfico estabelecer relações entre ambos.

Cada sociedade é uma realidade histórica e local, é um organismo situado num determinado espaço-tempo determinado por relações mais ou menos igualitárias/desigualitárias existentes entre homens e mulheres. A cada sociedade corresponde uma produção de vários géneros/*genres*, cada um dos quais se atualiza em textos, objetos empíricos, históricos e locais. Ora, visto os textos – literários ou não literários – serem produzidos e recebidos em sociedade, segue-se que **tanto os géneros/*genres* como os textos que integram cada género/*genre* refletem relações de género/*gender*.**

Lembremos que essa subtil divisão atravessa outros géneros/*genres* a estudar no Ensino Secundário: até que ponto não é a diferença entre a reportagem e o documentário uma diferença de género/*gender*, sendo mais associável ao estereótipo do feminino a primeira, ao do masculino o segundo?

Ver, a este propósito, os capítulos “Género e Cidadania” e Género e Conhecimento”, deste Guião.

4.2.3.

Texto Complexo e relação hierárquica entre Texto Literário e Texto não Literário

O conceito de género/ *genre* integra-se num *Programa* que divide os textos em duas classes, complexos e não-complexos², privilegiando o domínio dos primeiros. Por sua vez, a classe dos textos complexos abrange textos complexos literários e não-literários.³ Para a classe dos textos complexos, o *Programa* propõe uma abordagem individualizada, que reconheça a cada texto a sua complexidade e, no caso dos textos complexos literários, também o seu valor estético-patrimonial. Não deixa de considerar que esses textos pertencem a géneros/ *genre*; mas nunca propõe trabalhar os textos complexos enquanto representantes de um género/ *genre* específico. A atitude sugerida em relação aos textos não complexos/de nível de complexidade “básico” é a oposta, já que devem ser trabalhados segundo uma fórmula de análise única: longe de olhar para o texto na sua unicidade, cada estudante deve identificar e reproduzir as marcas do respetivo género/*genre*.

Não se insinua que a ênfase no conceito de género/*genre* sirva apenas para demarcar metodologias de análise; mas é crível que, ao

mesmo tempo que inegavelmente potencia a estruturação das aprendizagens, esta abordagem conjura transgressões de hierarquias ou de potenciais ‘diluições de fronteiras’ nas atribuições de níveis de complexidade (e valor) a textos concretos. Ou seja: aquando da focalização no trabalho nos três domínios (Oralidade, Leitura, Escrita) sempre que cada estudante reconheça complexidade a um determinado texto que não é designado como complexo pelo programa, a obrigatoriedade de o incluir num conjunto de textos (o conjunto de textos que corresponde ao seu género/*genre*) e de o submeter a uma análise não-singular salvaguarda que para essa ou esse estudante o reconhecimento da eventual complexidade desse texto se complete pelo reconhecimento da sua generalidade. Ao invés, aquando da análise de um texto literário, ser-lhe-á sempre recomendado respeito pela sua singularidade. De facto, embora o *Programa* admita que nem todo o texto complexo é um texto literário⁴, o *Programa* “valoriza o texto literário no ensino do Português dada a forma diversificada como nele se oferece a complexidade textual”; ou seja, o *Programa* parece considerar o texto literário como singular e apenas secundariamente como

2 Embora, na introdução do Programa, se considere igualmente que todos os textos têm à partida pelo menos um primeiro nível de complexidade.

3 De acordo com o *Programa*, todos os textos literários são complexos – aliás é neles que se manifesta plenamente a complexidade – mas nem todos os textos complexos são literários. O *Programa* pugna por uma adaptação progressiva das/os estudantes a textos com um grau crescente de complexidade – quiçá “cada vez mais” literários?

4 O Programa (p. 6) ressalva que a complexidade textual “pode manifestar-se por exemplo em textos de dominância informativa, expositiva ou argumentativa (...) portuguesa Ososade do sade social dependente de relação de obras can encontram ainda vest tanto literários como não literários”.

elemento de um conjunto de textos constituindo um género/*genre*.

Para além da oposição hierárquica entre texto complexo e texto não complexo, como o *Programa* apresenta uma identificação de facto entre por um lado texto complexo e texto literário e por outro entre texto não complexo e texto não literário, o que aparece como resultado destas operações implícitas é uma dicotomia texto complexo-literário vs. texto não-complexo/não literário em que o primeiro é considerado superior ao segundo.

Tal facto não tem aparentemente consequências para a forma como os/as estudantes se relacionam com as questões ligadas à igualdade de oportunidades. No entanto, consideremos

que – simplificando – a divisão entre textos complexos/não literários e textos não complexos/não literários, correspondendo embora a um facto linguístico, faz-se acompanhar de uma implícita instância sócio-estética: aqueles que são declarados como textos complexos – os textos literários –, são à partida mais valorizados, declarados superiores, também do ponto de vista da representação do mundo. Porque, se à primeira vista, a superioridade do complexo/literário é uma superioridade ao nível linguístico-estético – como diz o *Programa*, no texto literário “convergem todas as hipóteses de realização da língua”⁵ – um segundo olhar mostra que, como o *Programa* faz questão de sublinhar, os textos literários com os quais as e os estudantes vão contactar foram escolhidos pela sua “representatividade”, pelo seu “valor histórico-cultural” e seu “valor patrimonial”, em suma, por constituírem o capital cultural comum a que qualquer português ou portuguesa deve ter acesso. São superiores a todos os níveis. Ou seja, nos

termos do *Programa*, embora qualquer texto complexo/literário seja superior a um texto não complexo/não literário quanto a “realização da língua”, os textos complexos/literários propostos no domínio “Educação Literária” para os diferentes anos são duplamente superiores aos não complexos /não literários, porque, por assim dizer, têm por função educar duplamente: ao nível linguístico e ao nível da representação de um capital cultural comum a todos os portugueses e portuguesas. Mas, pergunte-se desde já: **em relação à questão específica da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, até que ponto são educativos os textos literários que o *Programa* escolheu para o domínio “Educação Literária” investindo-os de prestígio e valor? Adiante, ao mencionar-se a questão do “Cânone”, responder-se-á a esta pergunta.**

5 Introdução do *Programa*, p. 5.

4.3.

Co incidência de propósitos entre o Guião e a disciplina de Português

Em bora este *Guião* se centre em tornar visíveis e tentar remediar as assimetrias de poder ligadas ao género/*gender* (doravante empregar-se-á neste capítulo o conceito “género” nesta acepção, excepto quando expressamente assinalado) pode-se escrever que os seus objetivos partilham uma concordância de fundo com os objetivos de qualquer programa de Português⁶, não importa o nível de ensino. Com efeito, tanto o programa como este *Guião* visam em primeiro lugar fomentar nas e nos estudantes a expressão estruturada de um pensamento autónomo, capaz de questionar a facilidade das ideias recebidas, sejam essas ideias recebidas sobre as relações de género ou sobre outros temas; e, em seguida, auxiliar alunos a alunas no processo de expressão desse pensamento, ao ajudar umas e outros a tomar a palavra (oral ou escrita) de forma “correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação”⁷ desmontando por aí as inibições e condicionamentos que regem a tomada de palavra.

No caso de um programa de Português para o Ensino Secundário, assim como no caso de um *Guião* ou de outra ferramenta pedagógica de apoio a docentes deste nível de ensino,

As inibições e condicionamentos da tomada da palavra são, como todas/os as/os docentes deste nível de ensino sabem, de ordem não só cognitiva, mas frequentemente também de ordem simbólica e muitas vezes ligados a “posições de género”: caricaturando – quem não conheceu um estudante do Ensino Secundário que apenas diz/escreve “larachas” porque um discurso mais articulado o poderia fazer passar por *macho Beta* face aos e às colegas?

mais necessário se torna enfatizar a importância de capacitar as e os estudantes para um aprofundamento das suas competências de interpretação e compreensão crítica das estruturas de poder veiculadas pelos textos circundantes – orais e escritos, literários

⁶ Estes considerandos sobre a partilha de propósitos aplicam-se igualmente à disciplina de Filosofia, claro está.

⁷ Cita-se o objetivo número 2 dos Objetivos Gerais, p. 11.

e não literários – dado ser inquestionável que os e as estudantes do Ensino Secundário “se orientam para o prosseguimento de estudos, (...) [ou para o] ingresso no circuito laboral [o que] exige um conjunto de capacidades em que compreensão e interpretação, tomadas no seu sentido mais amplo, se tornam fatores decisivos.” (2014:6)

Em suma, “desenvolver o espírito crítico, no contacto com textos orais e escritos e outras manifestações culturais” (2014:11), sempre “tendo em vista a articulação curricular horizontal e vertical dos conteúdos, a adequação ao público-alvo e a promoção do exercício da cidadania” (2014:5) é uma incumbência da/do docente de Português que tem muito em comum com a missão deste *Guião*. Portanto, quando um/a docente, no âmbito do cumprimento dos objetivos do programa de Português, capacita um/a estudante para saber pensar a ponto de questionar os códigos sociais e os estereótipos sobre o feminino e o masculino que veiculam – códigos sociais que as ideias recebidas manifestam – está

Sublinhe-se que a historicização e desnaturalização aqui referida pode induzir-se por perguntas muito simples, como: Que tipo de relações entre homens e mulheres é proposto pelo texto? Em que medida é este tipo de relações justo para todos os elementos da sociedade? Quando começaram as relações entre homens e mulheres a ser tal como são apresentadas no texto? A que mudanças sociais está associado esse tipo de relações?

em simultâneo a preparar esse ou essa estudante para questionar os códigos de género e compreender os objetivos deste *Guião*; mas também o inverso acontece, já que sempre que no âmbito da realização das atividades sugeridas por este *Guião* uma ou um docente orienta um/a estudante numa análise textual complexa que historicize e ‘desnaturalize’ as relações entre homens e mulheres nesse texto oral ou escrito presentificadas⁸, esse/a docente está igualmente a cumprir as suas funções de docente de Português⁹. Com efeito, como a leitura até este ponto deste *Guião* terá evidenciado, também este *Guião* visa, entre outros

propósitos, auxiliar docentes do Ensino Secundário a **capacitar jovens cidadãos e cidadãs para uma reflexão fundamentada e autónoma sobre as relações de género e para a expressão dessa reflexão através de um discurso correto e adequado à intervenção em contextos alargados, como será mais cedo ou mais tarde o caso.**

Ver, a este propósito, o capítulo “Ensino de Inglês, Género e Cidadania”, deste Guião.

⁸ Adiante indicar-se-ão formas de exploração textual que implicam o recurso a uma metalinguagem.

⁹ As Metas Curriculares associadas ao programa em vigor no momento em que estas linhas são escritas são claras a este respeito: no 10º ano, por exemplo, encontra-se para o domínio *Leitura* o objetivo 9 “Ler para apreciar criticamente textos variados” que tem associado o descritor de desempenho “Expressar pontos de vista suscitados por leituras diversas, fundamentando” e para o domínio *Educação Literária* o objetivo 15 “Apreciar textos literários” que por sua vez tem associados os descritores de desempenho “Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos” (...) e “Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando.” No 11º ano, no domínio *Oralidade*, ao objetivo 1 “Interpretar textos orais de diferentes géneros” encontram-se associados os descritores de desempenho “Distinguir informação subjetiva de informação objetiva”, “Fazer inferências” e “Reconhecer diferentes intenções comunicativas.”

4.4.

Estudos de Género, Estudos Literários e Teoria Literária Feminista

A relação estreita entre as práticas de reflexão sobre as desigualdades de género e as práticas de reflexão sobre os textos é de longa data; melhor dizendo, trata-se de uma relação congénita – com efeito, a Filosofia e os Estudos Literários foram as disciplinas-berço da disciplina que se debruça sobre a construção social da diferença sexual (disciplina que, como foi detalhado noutros capítulos, será segundo os contextos, Estudos Feministas, Estudos sobre as Mulheres ou Estudos de Género) porque, *grosso modo*, a Filosofia se debruça sobre o problemada “essência” – a natureza do imutável e do construído – e os Estudos Literários se debruçam sobre o cânone.

O cânone é, como sabemos, o conjunto das “obras-primas da literatura”, o conjunto dos “clássicos”; **o cânone alberga os textos que os agentes influentes do campo literário de uma dada sociedade – quem nessa sociedade realiza crítica literária, quem estuda e ensina a literatura – consideram representativos do passado dessa sociedade e dignos de transmissão às gerações vindouras pela via escolar.**

Ora como se verá adiante, uma exigência fundamental dos Estudos de Género ligados

Independentemente do que adiante se escreverá, as razões da oposição a um cânone estático apoiado na “Grande Tradição” e argumentos a favor de um cânone revisto que não represente apenas sobretudo os valores do grupo dominante apresentam-se na entrada “Cânone” do *Dicionário da Crítica Feminista*, organizado por Ana Gabriela Macedo e Ana Luísa Amaral (2005:13-14). Igualmente esclarecedor é o artigo de Graça Abranches “As mulheres e o cânone”, que integra a obra organizada por Isabel Caldeira sobre o Cânone (1994:219-224).

à Literatura – uma disciplina que se chamou primeiro Crítica Feminista (“Feminist Criticism”) e posteriormente, com o desenvolvimento do seu campo de estudos, Teoria Literária Feminista (“Feminist Literary Theory”) – é que **o cânone esteja aberto a discussão e revisão**; e uma das suas maiores tarefas é *resgatar* do esquecimento obras de autoria feminina e demonstrar que devem integrar o cânone. Desde que, por finais dos anos sessenta,

como refere Irene Ramalho,¹⁰ os Estudos de Género iniciaram “buscas do saber informadas pelo conhecimento da história da estrutura sexual binária da sociedade em que vivemos” (2001:107) as perguntas-base da disciplina que nessa altura ainda era conhecida como Crítica Feminista foram:

“Como é que a linguagem constrói o género [como constrói o feminino e o masculino]? Que imagem do masculino e do feminino recebemos

da literatura da nossa sociedade, sobretudo da mais conceituada?”

Para lhes responder, a Crítica Feminista, depois Teoria Literária Feminista, refletiu sobre a maneira como cada língua integra, de forma mais ou menos consciente, valorizações diferenciadas para cada um dos sexos; refletiu também sobre a construção do feminino e do masculino veiculada pelos textos considerados representativos pelas diferentes sociedades – os textos canónicos – e finalmente sobre o cânone como um todo.

A respeito das relações entre Linguagem e Género uma das obras em português indispensável – pela sua combinação de concisão, rigor e acessibilidade – na biblioteca de qualquer docente é a monografia (umas meras quarenta páginas) de Graça Abranches e Eduarda Carvalho (1999). A obrinha é um dos *Cadernos CoEducação*, uma coleção de dez publicações de leitura recomendável para docentes de Português publicadas pela Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres (hoje Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género) em 1999.

¹⁰ Citamos aqui o artigo sobre este tema daquela que, juntamente com Isabel Allegro de Magalhães, foi, no campo dos Estudos Literários, a pioneira dos Estudos de Género em Portugal: Maria Irene Ramalho: Ramalho, Maria Irene (2001) “Os estudos sobre as mulheres e o saber: onde se conclui que o poético é feminista”, *ex aequo*, 5, Oeiras, Celta, p. 107.

4.4.1.

Cânone: neutro ou enviesado?

A análise da Crítica Feminista / Teoria Literária Feminista sobre a forma como os textos canónicos constroem e veiculam identidades de género (como nos mostra, por exemplo, Graça Abranches (2001)), produziu algumas perguntas:

Poderia dar-se que alguns ou a maioria dos textos canónicos, pela sua autoridade, pelo valor de exemplaridade que lhes é concedido (valor manifestado pela sua integração no sistema educativo), **caucionassem relações de poder assimétricas entre homens e mulheres?**

Poderia dar-se que muitos desses mesmos textos caucionassem a manutenção de uma **visão do mundo desvalorizadora ou invisibilizadora das experiências de vida historicamente femininas?**

Poderia dar-se que, dado essas experiências de vida historicamente femininas influenciarem a escrita, **os textos escritos por mulheres fossem na sua maioria substancialmente diferentes dos textos escritos por homens quanto à temática e ao estilo?**

Poderia ser **essa diferença a verdadeira razão para os textos escritos por mulheres serem**

excluídos do cânone, já que os agentes relevantes do sistema literário (os/as críticos/as literários/as, os/as académicos/as) independentemente do seu sexo biológico privilegiariam, inconscientemente ou conscientemente, formas de representar o mundo ligadas a experiências de vida historicamente masculinas e, conseqüentemente, desvalorizariam obras apresentando um outro ponto de vista?

Poderia dar-se que a crítica literária produzida por esses agentes fosse não neutra, não objetiva, mas, ao invés, **uma crítica masculinisticamente enviesada?**

Finalmente, e admitindo a existência de uma resposta afirmativa a todas as perguntas anteriores: **um cânone composto por obras selecionadas por uma crítica literária enviesada seria verdadeiramente representativo?**

A relação entre cânone, ciência e androcentrismo constituem um dos eixos deste Guião.

Sugere-se, em especial, a consulta dos capítulos “Filosofia e Género. Em torno do Programa de Filosofia do Ensino Secundário do ponto de vista de Género” e “Biologia e Género: outros olhares”.

4.4.2.

O sexo dos textos

Os pressupostos que subjazem às perguntas já referidas explicitam-se no texto que há vinte anos atrás, em 1995, Isabel Allegro de Magalhães escreveu sobre as relações entre a linguagem e a visão social sobre as diferenças de sexo (ver texto em caixa).

“Poder-se-á dizer que os textos têm sexo? E se o têm, o que dizem sobre a identidade dos seus autores?”

Aparentemente, só os autores têm sexo, não os textos. No entanto, se repararmos, os textos são tecidos linguísticos e a matéria da língua (...) é toda ela sexuada. Artigos, pronomes, (...) possuem uma forma para o feminino e outra para o masculino. (...) Para além do tecido linguístico em si mesmo, a utilização que da língua se faz – a linguagem escolhida, recriada por cada falante e por cada escritor/a – manifesta também ela, preferências diversas, a nível fonológico, fonéticas (...) preferências essas que podem ser olhadas como espelhos (...) dos universos de experiência de homens e de mulheres.”

Isabel Allegro de Magalhães, 1995: 9.

Poder-se-á questionar se a apresentação dos grupos feita por Isabel Magalhães, formados com base na divisão binária por sexo biológico, como entidades homogéneas é produtiva e conforme à realidade. Mas, independentemente da questão de saber se os universos de experiência masculina e feminina em Portugal se aproximaram, se se distanciaram ou se mantêm o mesmo grau

Como se escreveu antes, Isabel Allegro de Magalhães inaugurou em Portugal, juntamente com Maria Irene Ramalho, a interpretação de textos informada pelos Estudos de Género. É de 1987 (INCM) a publicação da sua tese de doutoramento, que tem o significativo título *O Tempo das Mulheres – A Dimensão Temporal na Escrita Feminina Contemporânea*.

Na obra de Isabel Allegro de Magalhães (1995) *O Sexo dos Textos*, o capítulo intitulado “A violência nas palavras: notas sobre o masculino e o feminino na linguagem” (pp. 113-120) apresenta um brevíssimo comentário a um romance de Teolinda Gersão utilizável em contexto de aula como introdução à análise textual de género.

de diferença, passados vinte anos após as palavras de Allegro de Magalhães, a inquietação permanece. Mesmo que estes universos sejam ainda estanques, se a justificação para

O debate é, ademais, uma boa oportunidade para alunas e alunos perceberem e/ou exercitarem a diferença entre ‘ter opiniões’ e ‘ter ideias’, entendida aqui a diferença entre ambas como tendo as ideias mais consistência argumentativa que as opiniões. Poderá ser importante para a dinâmica da aula lembrar-lhes que a tendência para debater o tópico das desigualdades de género apenas ao nível opinativo (quicá sob a forma de troca de historietas e piadas) resulta do facto de o processo de socialização incluir a inculcação precoce de um código de género – conceitos, atitudes, expectativas e comportamentos ligados ao sexo e à sexualidade – pelo que virtualmente todos os indivíduos (inclusive, claro está, os e as estudantes do Ensino Secundário) confundem conhecimento com experiência da prática do código; assim, tendem a supor-se ‘especialistas’ em tudo o que respeita às relações entre os sexos. Lembre-se-lhes também que a esta suposição pode juntar-se o efeito Dunning-Kruger ou efeito de ilusão de superioridade, o enviesamento cognitivo que faz com que quanto menos um indivíduo saiba de um tópico mais conhecedor se julgue desse tópico e mais julgue o tópico de simples compreensão. As alunas e os alunos do Ensino Secundário estão tão sujeitos a esse efeito quanto o resto da população.

a análise e valorização dos textos de autoria feminina é eles espelharem um universo de experiência alegadamente substantivamente diferente do universo masculino, e a pessoa que lê ‘merecer’ aceder a todos os universos de experiência, então isso não coloca o ‘universo de experiência feminina’ a par do ‘universo de experiência operário/gay/emigrante/’, enfim, de qualquer universo de experiência diferente do que é geralmente veiculado pelos *media* ou pela literatura?

Uma perspetiva interseccional¹¹ colocaria ainda outras questões, esboçadas adiante aquando das sugestões para a integração destes conteúdos no programa do 12º ano.

Um debate¹² em aula sobre a construção social das desigualdades de género poderá ser uma boa oportunidade para o “desenvolvimento articulado e progressivo das capacidades de *interpretar, expor e argumentar*” das/os estudantes como previsto no Programa (2014:5).

A propósito das considerações sobre o debate, ver o capítulo “Ensino de Inglês, Género e Cidadania”, deste Guião.

O texto de Isabel Allegro de Magalhães é de confrontar com o produzido oito anos mais tarde por Ana Luísa Amaral (2003), quando sintetiza o que para si é relevante estudar a este respeito. Apesar de mencionar a questão do “sexo dos textos” – o

¹¹ Como se verá adiante, é uma perspetiva que vê o indivíduo como composto por um feixe de traços identitários –o género, a idade, a classe social... – que se articulam entre si.

¹² A leitura e interpretação como texto científico do excerto de Allegro de Magalhães “apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades”, seguida de debate leva os/as estudantes do Ensino Secundário a refletirem sobre a construção social das desigualdades de género.

Uma das mais estimulantes e produtivas atividades de desenvolvimento do pensamento autónomo e crítico a realizar numa das primeiras aulas de Português é definir sumariamente o cânone como “o conjunto dos clássicos”, apresentar às e aos estudantes as obras a estudar nesse ano (ou seja, a lista de obras impostas e recomendadas pelo Programa) sem qualquer comentário (ou seja, sem fazer notar a relativa exiguidade de obras de autoria feminina) e finalmente pedir-lhes para responder às perguntas de Ana Luísa Amaral.

perguntar se existe ou não uma escrita determinada pelo sexo de quem escreve – Ana Luísa Amaral considera que embora merecedora de debate, a pergunta não tem resposta; aquilo que mais ocupa o pensamento de Ana Luísa Amaral é como se constitui o cânone, e o que nos processos da sua constituição o leva a conceder um lugar tão acanhado às obras escritas por mulheres. E, assim como o excerto de Allegro de Magalhães é desencadeador de reflexões, também as perguntas de Ana Luísa Amaral proporcionam uma excelente atividade pedagógica (ver texto em caixa).

“Se existe ou não uma escrita feminina, se essa questão é de impossível resposta, merecendo, todavia, ser debatida; como pode ela ser debatida; que fenómenos fazem, e quem produz, o cânone literário; por que razões se opta (...) quando se considera a leccionação e as limitações programáticas, por muito mais facilmente construir um programa em torno de textos escritos por homens do que em torno de textos escritos por mulheres; como se constroem os pactos de leitura e por que é mais importante conhecer o sexo, se o texto for de uma escritora; porque, e se, mais afectados ficamos caso saibamos que essa mulher pertence a uma minoria, seja ela rácica, intercultural ou sexual; se esse conhecimento altera a nossa forma de ler a sua produção literária; o que é literário, afinal, ou seja, circularmente retornando, quem produz e por que fenómenos ele se rege, o Cânone Literário.”

Ana Luísa Amaral, 2003:23.

4.4.3.

Teoria Literária Feminista e atitude face ao literário – da análise de texto à análise do quotidiano: resistências e pacificações

Mais do que respostas, estas questões podem suscitar muitas outras, diretamente ligadas às realidades sociais próprias de cada contexto educativo. E como também as perceções da atitude a ter face à Educação Literária podem ser distintas consoante a quantidade de capital cultural possuída por estudantes e docentes, convém lembrar que a Teoria Literária Feminista ao analisar criticamente os textos literários está a 'levar a sério a literatura/o cânone/a língua'. A Teoria Literária Feminista não nega ser a literatura um "repositório

essencial da memória de uma comunidade, um inestimável património que deve ser conhecido e estudado" (Programa, 2014:8). Pelo contrário: à prática frequente de debate em aula sobre a sacralização/reificação do literário, sobre os processos de criação de valor histórico-cultural e patrimonial ou sobre a articulação entre canonicidade, representatividade e popularidade (ver texto em caixa) segue-se, como seu reflexo imediato, a maior disponibilidade de estudantes e docentes para o conhecimento histórico aplicado à análise das obras literárias propostas e para a reanimação (ou: des-reificação) dos textos literários em geral.

Caso este Guião se dirigisse apenas a docentes com experiência, desnecessário seria escrever que tanto durante a realização de atividades de identificação e análise crítica dos critérios que legitimam a exclusão ou inclusão de textos no cânone, assim como durante outras atividades de questionamento do cânone ou dos textos – literários e não literários –, convirá que cada docente estruture e reformule as suas intervenções orais as de alunas e alunos, de forma a fazer-lhes sentir que a promoção da análise crítica não se confunde com o menosprezo do literário ou da memória coletiva que os textos canónicos veiculam; pelo contrário, a prática de análise estruturada testemunha respeito: só o que é importante se critica.

Concretizando, este trabalho pode realizar-se simplesmente lembrando que os textos literários indicados no Programa merecem ser analisados como textos que se destacaram dos demais a ponto de impressionar favoravelmente agentes relevantes do sistema literário, e que estudantes e docentes beneficiam em saber quem os destacou e por que razões. Essas razões explicitadas, questionar se se mantêm, se surgiram outras entretanto... Lembre-se que a utilização de exemplos promove a própria formação docente – com efeito acontece não apenas estudantes, mas também docentes não se aperceberem das razões de entrada no cânone de obras como *Os Maias* ou *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, para além de serem produzidas por autores canônicos.

Atendendo a que as questões de género transcendem o campo da teoria, em consequência de um contacto com as formas de interpretar e avaliar textos utilizando a Teoria Literária Feminista, a/o estudante poderá modificar a sua interpretação e avaliação de textos, mas, sobretudo, poderá modificar a forma como percebe a realidade social de que faz parte – o que implica que são de esperar as “resistências psíquicas” que acompanham todas as hipóteses de transformações significativas da mundovisão.

Na verdade, de todas as vezes que, no decurso da sua prática de orientação

das análises de textos em sala de aula, a/o docente conduz cada estudante a desvelar e a examinar criticamente o código de género presente num texto, o/a docente cria condições para que o/a estudante autonomize e expanda o seu pensamento, o que pode ser sentido pelos/as estudantes como uma prática desestabilizadora. Isto é: a análise de textos nas aulas de Português, quando realizada segundo estratégias

interpretativas da teoria Literária Feminista pode criar as condições para que os/as estudantes, mormente se vivem em realidades sociais/ em contextos fortemente desiguais, criem e exteriorizem as suas próprias dúvidas a respeito da realidade social que estrutura o seu quotidiano; e, se os/as estudantes concebem novas perguntas e obtêm novas respostas,

Pressupomos que a aceitação acrítica do cânone fomenta a passividade e a sujeição às flutuações do gosto individual, gosto esse frequentemente condicionado pela ausência de capital cultural e do convívio com textos complexos

Por código de género entende-se aqui o conjunto dos condicionamentos sociais (condicionamentos esses estruturantes de atitudes e comportamentos) ligados a cada um dos dois sexos

essa mesma novidade de conteúdos emocionais-cognitivos, a par de uma autonomia de pensamento também ela nova, pode ser sentida como dissolvente, e até angustiante. Cabe à/ao docente mostrar às/aos estudantes que a capacidade de diagnóstico de uma realidade social desigualitária vai de par com a capacidade de alteração dos aspetos dessa

realidade social que minimizam os direitos e as oportunidades de cada qual; ou seja, deverá fazer-lhes sentir que não é o conhecimento que é ameaçador, mas esses aspetos negativos da realidade social; e que, pelo contrário, conhecer esses aspetos negativos e a seguir enfrentá-los tais quais são, constituem passos necessários para lidar eficazmente com eles.

4.4.4.

(Vantagens da) Análise Interseccional

Otro dos riscos da prática de análise de textos atendendo às questões de género em contexto escolar é que caso o desvelamento das assimetrias de poder ligadas ao género seja efetuado de forma binária (i. e., numa posição avaliativa que apenas considere os pólos ‘texto sexista’ vs ‘texto não-sexista’, texto após texto) leve docentes e estudantes à conclusão que ‘todos os textos são sexistas’ e se desinteressem de uma ferramenta de análise aparentemente redutora. Este é um risco muito

presente no contexto escolar porque deriva de algo apontado acima: o próprio processo de constituição do cânone português que tende a excluir ou a invisibilizar a autoria feminina, como o demonstrou, por todos para o século XX, Chatarine Eldfelt (2006). Assim, não é de estranhar que os/as estudantes fiquem com a ideia de que ‘todos os textos’ são sexistas, quando, por exemplo, a maioria dos textos que lhes são apresentados como representativos da literatura portuguesa são textos de autores pouco igualitários, até pelos condicionalismos das épocas em que viveram.¹³

As diferentes épocas condicionaram os autores representativos da literatura portuguesa. Épocas em que os autores consideravam a submissão das mulheres uma condição e garantia da paz social, como é, por exemplo, o caso dos autores anteriores à revolução liberal, ou o caso dos autores da geração de setenta; ou épocas em que os autores consideravam a anulação dos valores ligados à esfera do feminino (a paz, o amor) uma condição e garantia do desenvolvimento estético e cognitivo, como é o caso da geração do *Orpheu*. Visto o desenvolvimento destas alegações exceder os propósitos deste Guião, note-se, apenas, que a prevalência dada a autores integrados em correntes que defendem mundividências como as apontadas pode conduzir à menorização no cânone de autores/as que encarnam ideologias de sinal diverso; por exemplo, a atenção dada pela academia ao pensamento estético de Pessoa pode conduzir essa mesma academia à menorização da obra de Florbela.

¹³ A respeito das condicionantes da atribuição de valor literário, veja-se a obra de Cláudia Pazos-Alonso *Imagens do Eu na Poesia de Florbela Espanca* (1997, Imprensa Nacional, Lisboa) e para a relação entre o *Orpheu* e a autoria feminina o texto de Anna Klobucka “A mulher que nunca foi: para um retrato bio-gráfico de Violante de Cysneiros.” *Colóquio/Letras*, 117/118 (1990), pp. 103-114, ou, num registo diverso mas não menos informativo, Klobucka, Anna; Sabine, Mark (eds.) (2010) *O Corpo em Pessoa. Corporalidade, Género, Sexualidade*. Lisboa: Assírio & Alvim, [2007 para a edição norte-americana]

Cabe, no entanto, a/ao docente mostrar à/ao estudante que, mesmo que, por hipótese, o cânone português fosse constituído apenas por textos sexistas – o que não é o caso, vejam-se por exemplo as obras de Almeida Garret recomendadas – a análise baseada nas categorias sexista /não sexista é facilmente redutora, e em último lugar, estéril. De fato, **o tipo de análise textual que este Guião propõe percebe o género como uma das dimensões do indivíduo a ser analisada em interação com as restantes,**

ou seja, propõe que os/as estudantes submetam os textos a uma análise informada pela perspetiva interseccional.

Excede o propósito deste Guião analisar aqui textos de modo a exemplificar o ‘como

A obra *Mulheres que escrevem, Mulheres que lêem: repensar a literatura pelo género*, obra coordenada por Chararina Edfelt e Anabela Galhardo (2008), apresenta alguns textos seguidos de comentários textuais que podem por sua vez ser questionados em aula ou inspirar análises a outros textos. A inovação dos comentários é em si pedagógica – facilmente desencadeia controvérsia entre as e os estudantes, controvérsia que, bem orientada, promove a autonomia do pensamento e o treino da expressão oral que são objetivos do programa. Para além das análises de texto, leia-se, na mesma obra, na análise do conto de Nélide Piñon feita por Catharina Edfelt, o trecho “Do género à interseccionalidade”, que explicita o conceito (2008:29-31).

fazer’; remete-se quem lê para *Mulheres que escrevem, Mulheres que lêem: repensar a literatura pelo género* em que o conceito de interseccionalidade é explicado e aplicado nos comentários aos textos incluídos na obra (ver texto em caixa).

A análise interseccional aplica-se, claro está, a textos literários e não literários, assim como tudo aquilo que é afirmado neste Guião em relação à análise de textos pela Teoria Literária Feminista se aplica às duas categorias. Se

Para não exceder os propósitos deste Guião, não é possível aqui fazer mais do que lembrar a que ponto a obra *Novas Cartas Portuguesas* ela própria, escrita em vésperas do 25 de Abril numa altura em que algumas portuguesas (e portuguesas) já ambicionavam uma mudança central nas relações de género, é, para além da sua qualidade estética, um documento de crítica social. Apesar de não constar das obras recomendadas pelo Programa não é de mais recomendá-la como peça nuclear para análises de texto à luz das “lentes de género” - visto compor-se de pequenos trechos dotados de semi-autonomia (cartas que parodiam e recriam diferentes estilos e épocas), torna-se mais fácil do que possa parecer confrontar em aula algumas destas cartas com excertos de obras recomendadas no programa, mormente as obras anteriores ao século XIX e levar os/as estudantes a emular as três autoras realizando também eles exercícios de recriações literárias de época.

por exemplo citamos, a um nível de ‘consulta avançada’ – e para além de obras que progressivamente aqui se citarão – como outro modelo de análise não reducionista a “Breve Introdução” escrita por Ana Luísa Amaral (2010) à edição, anotada, da (indispensável) obra *Novas Cartas Portuguesas* de Maria

Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa, isso acontece porque as análises aos textos complexos podem aplicar-se aos mais simples, enquanto o contrário não acontece.

Finalmente, sinalize-se que o/a docente tem ainda à sua disposição análises de texto que,

Está neste caso um excelente livro que obriga a repensar, de forma não maniqueísta, as questões de género presentes numa obra nuclear do cânone do Ensino Secundário: *Os Maias*. Embora a leitura de toda a produção de Maria Manuel Lisboa (2000) seja de recomendar, este seu livro é indispensável à compreensão do universo das obras de Eça de Queirós.

embora não sendo predominantemente ou totalmente informadas pela Teoria Literária Feminista, apresentam pontos de vista sobre as desigualdades de género que justamente impedem que os/as estudantes reduzam as análises textuais ao binarismo “texto sexista / não sexista” acima mencionado (ver texto em caixa).

4.4.5.

Leitor/a e Leitura “Resistente” e, de novo, o cânone

Neste âmbito, será talvez útil lembrar parte do contexto de produção da perspetiva binária.

Uma das contribuições iniciais dos Estudos de Género para os Estudos Literários foi a redefinição da figura da leitora: numa obra de 1977 hoje clássica – *O/A Leitor/a Resistente* – Judith Fetterley escreveu que visto as obras literárias veicularem e ‘naturalizarem’ uma ordem social desvalorizadora das mulheres, a leitura feminina deveria realizar-se ‘a contra pelo’; isto é, a mulher que lia, a leitora, deveria forçar-se a si mesma a resistir à implícita ideologia sexista do texto; só com esse esforço consciente se furtaria a ser ‘manipulada’ por ele.

Mas... que quantidade de resistência precisava uma leitora de empregar para não se deixar ‘manipular’? Consoante os textos, variava a resistência de que necessitava: podia ser maior ou menor. E independentemente da sua produção estar mais próxima ou mais remota em relação ao presente, o texto A manipula mais ou menos intensamente do que o texto B, tem ou não um sexismo mais intenso do que o texto B, à perceção dos textos, épocas e movimentos literários como encerrando sexismo em distintas intensidades.

A partir dessa ideia de “leitor/a resistente”, a difusão da ideia de Fetterley levou a que se relessem quer textos canónicos, quer textos contemporâneos; textos literários e não literários. Esta nova forma de observação, avaliação e classificação dos textos pôs em questão os critérios de constituição e validação do “cânone”, definido como o conjunto dos “clássicos”. Até aos anos oitenta do século vinte o cânone foi quase unanimemente considerado como sendo ‘naturalmente’ representativo dos valores de toda a comunidade, homens e mulheres. Com efeito, um dos critérios admitidos para a integração da obra X ou Z no cânone é a sua representatividade face ao conjunto das obras produzidas numa determinada comunidade. As teóricas dos estudos de género questionaram as falhas dessa representatividade – a pergunta era: se uma obra representa apenas o ponto de vista *genderizado* de uma parte da comunidade, não é representativa da comunidade como um todo; e não fazem as mulheres parte do todo comunitário?

Um segundo momento dos estudos de género aplicados aos estudos literários levou então à tentativa de alargamento do cânone, e à proposta de criação de um cânone paralelo, o cânone das obras produzidas por mulheres que necessariamente espelhariam o universo de experiência feminino.

Grosso modo, criaram-se, dentro dos estudos de gênero, duas correntes:

- uma propondo a redescoberta e o subsequente centramento numa tradição, autónoma, de escrita feminina, que por assim dizer funcionaria como um cânone paralelo, ou um contra-cânone¹⁴;
- outra propondo a redescoberta dessa escrita feminina e a

sua integração no cânone existente, que deve ser transformado numa entidade dinâmica, aberta à revisão e à inclusão.

Termine-se então a reflexão sobre estas questões focando um conceito fundamental associado ao cânone e que pode vivificar o contato dos/as estudantes com ele: o conceito de *resgate*.

¹⁴ Excede os propósitos deste Guião debruçarmos-nos sobre este tópico. Recomenda-se a leitura do já citado livro de Chatarina Edfelt *Uma História na História*, ou um artigo de Anna M. Klobucka (2008) disponível em linha em: https://www.academia.edu/8516686/Sobre_a_hipótese_de_uma_herstory_da_literatura_portuguesa (acedido a 01.06.2015).

4.4.6.

Resgate em sala de aula

Qualquer uma das correntes mencionadas fala em “redescoberta”, isto é, advoga o resgate do esquecimento de autoras e obras.

O processo de resgate – busca de autoras e obras de autoria feminina que ficaram na obscuridade devido ao sexo das autoras – implicou uma tentativa de reescrita da história literária dos vários países de forma a incluir autoras e temáticas associadas ao feminino.

A contracapa da obra brasileira de Zahide Muzart (2000) *Escritoras Brasileiras do Século XIX. Antologia* (2000) mostra o processo em ação e define-lhe os objetivos (ver texto em caixa).

O mesmo espírito de resgate anima a pesquisa em Portugal. Uma ferramenta indispensável, já citada no capítulo deste Guião consagrada à História, apareceu em 2005 – tratou-se do *Dicionário do Feminino (séculos XIX e XX)*, depois continuado em 2013 por um volume chamado *Feminae. Dicionário Contemporâneo*, ambos dirigidas por Zília Osório de Castro e João Esteves.

Dada a proximidade de universos e metodologias, sugere-se que a leitura deste capítulo seja completado com a dos capítulos “Reposicionando Mulheres e Homens na História Ensinada” e “Filosofia e Género. Em torno do Programa de Filosofia do Ensino Secundário do ponto de vista de Género”, deste Guião.

“Antologias, dicionários, histórias da literatura (...) são também produtos sociais que carregam as marcas do seu tempo. Com os surgimentos da crítica literária feminista, na segunda metade do século XX, verificou-se que grande parte da produção literária de autoria feminina havia sido apagada ou “esquecida” e que mesmo nomes importantes em épocas passadas se encontravam ausentes de obras críticas e de coletâneas atuais. Para quebrar esse ciclo de esquecimento e de silêncio forçado, iniciou-se um longo trabalho de resgate (...) com o intuito de reverter tal situação, contextualizar, criticar e fazer circular uma produção que permanece desconhecida (...) Com a publicação da presente obra (...) atinge-se plenamente o objetivo maior da pesquisa (...) mostrar que apesar da ausência de seus nomes nas histórias literárias do século XX, essas escritoras foram com efeito atuantes em sua época (...) Com seus textos agora restituídos aos leitores, elas poderão novamente ter suas vozes ouvidas.”

Zahidé Lupinacci Muzart, (org.) (2000) *Escritoras Brasileiras do Século XIX. Antologia*. Vol I. pp. ??

A consulta de ambos os dicionários é importante para a disciplina de Português já que as portuguesas esquecidas sobre quem apresentam informações obviamente incluem muitas escritoras. Mas, embora com menor abrangência, bastantes obras especificamente sobre literatura resgataram e resgatam obras e autoras portuguesas, ou apresentam, como é o caso da obra de Maria do Amparo Maleval (1995) sobre as cantigas de amigo, uma visão substancialmente diferente da tradicional.

Nesta perspetiva, algo a ter em conta aquando da exploração do programa é que independentemente do cânone nele apresentado (consubstanciado na lista de obras, autores e autoras que menciona) é sempre vantajoso contrastar os textos a trabalhar com esta nova informação. E considerar igualmente que **dar a conhecer aos/às estudantes que, para além do cânone, existem obras a ser resgatadas – re-descobertas e avaliadas – agora e que a re-descoberta dessas obras pode vir a mudar a perceção hoje existente sobre a literatura portuguesa faz-lhes sentir que também elas e eles, mais tarde, podem ter voz na**

construção do cânone nacional, no sentido de o tornar mais inclusivo, levando a uma maior representatividade das experiências das mulheres... ou outras.

Ou seja, só por si, conhecer a existência do processo de resgate – uma mistura de pesquisa e de ponderação avaliativa – apela ao espírito detectivesco dos/as estudantes, empodera-os/as e motiva-as/os.

Quanto aos textos resgatados, podem ser postos em confronto com os canónicos, propostos pelo programa. Além de tal prática promover as capacidades de avaliação crítica, de exposição e argumentação lógica, ao exigir reflexão sobre os critérios de integração no cânone – reflexão essa que pode ser realizada coletivamente em aula por meio de debate ou pela escrita pelos/as estudantes de textos de opinião – a cumprir-se o proposto pelo programa para os três anos (ver texto em caixa).

Uma revisão necessariamente lacunar do que tem sido resgatado mostra que qualquer docente que queira trabalhar o confronto entre os textos do cânone e os textos resgatados tem à sua disposição textos cobrindo todas ou quase todas as épocas da História da Literatura Portuguesa mencionadas no *Programa*.

No domínio Educação Literária, o atual Programa propõe:

- para o 10^o ano, “Ler textos literários portugueses de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XII a XVI”;
- para o 11^o ano “Ler textos literários portugueses de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XVII a XIX”;
- para o 12^o “Ler textos literários portugueses do século XX, de diferentes géneros”.

4.5.

O resgate e a História da Literatura Portuguesa

Merecem todos os textos resgatados até agora integrar o cânone e a história da literatura portuguesa?

Certamente que não, que nem todos o merecem, muito menos se mantivermos uma visão monumental da história literária, ou seja, se pensarmos nessa história como uma versão expandida e sofisticada dos ‘dez mais’ nacionais unanimemente plebiscitados pela crítica, academia e público; mas também talvez já não seja possível, como atrás se tentou explicitar, legitimar cabalmente uma visão monumental.

Por outro lado, se, como sugere Paulo de Medeiros, caso se vise uma “história literária mais ampla, mais abrangente, com uma diversidade de pontos de vista, aberta a géneros considerados menores, incluindo o para-literário e outros artefactos culturais” (2010:218), que procure esclarecer os processos de formação da nossa memória cultural, então todos os textos resgatados podem dar um contributo importante para a apresentação e explicitação desses processos.

4.5.1.

Renovar a História da Literatura Portuguesa à luz da investigação sobre a autoria feminina

Independentemente de continuar a ser verdadeiro ou de se ter alterado o que Sílvina Rodrigues escreveu em 1995 sobre os estudos literários (ver texto em caixa), que razões temos para supor que o conhecimento do contexto psicossocial de produção/receção literária portuguesa de autoria feminina e dos textos de autoria feminina possa modelar uma história da literatura portuguesa “mais ampla, mais abrangente, com uma diversidade de pontos de vista, aberta a géneros considerados menores”? E por que é importante para docentes e estudantes da disciplina de Português que a história literária a que acedem seja “mais ampla, mais abrangente, com uma diversidade de pontos de vista, aberta a géneros considerados menores”?

Quanto a saber se o conhecimento das obras e dos respetivos contextos de produção/receção poderá modelar essa história da literatura portuguesa ‘mais ampla’, o que se pode esperar é que, dado que se muda a parte do sistema literário em análise – ou seja, porque se muda a ‘amostra’ analisada, neste caso constituída por textos de autoria feminina e respetivos contextos de produção e receção – o resultado da dita análise revele aspetos desconhecidos da ‘amostra’ e da totalidade do sistema literário.¹⁵

Sílvina Rodrigues Lopes escreveu em 1995:

“os estudos literários têm-se mantido à margem das problemáticas que visam a diferença sexual como elemento estruturante dos textos literários.”

Sílvina Rodrigues Lopes, 1996: 323.

Dito de outra forma: se é possível, como refere William Blake num verso famoso, “ver o mundo num grão de areia”, quanto mais desconhecido for o grão de areia mais original pode parecer a visão do mundo que oferece; ou seja, os aspetos revelados pela análise serão tanto mais anteriormente desconhecidos quanto a ‘amostra’ for obscura.

Note-se ainda que está implícita a adoção de uma perspetiva analítica – aquela que prioriza a ‘amostra’, e lê o todo a partir dela – não exclui uma simultânea perspetiva sistémica – uma perspetiva que interpreta a ‘amostra’ a partir do todo; uma qualquer análise diacrónica de um qualquer sistema dinâmico (sendo que o sistema dinâmico aqui em causa compreende quer a sociedade portuguesa, quer o respetivo campo literário) revela que causas micro podem originar impactos macro e vice-versa: pode relacionar-se uma obra

¹⁵ Por conveniência de escrita, empregam-se aqui indiferentemente as expressões “campo literário” e “sistema literário”, assim como as expressões “história literária” e “história da literatura”.

esquecida de uma autora esquecida com a dinâmica maior do campo literário e de toda a estrutura social portuguesa e sustentar a existência de influências recíprocas.

Assim, há razões para esperar que, sendo as obras destas autoras um universo de análise marginal ou pouco trabalhado, a sua utilização como ‘amostra’ ao serviço de uma observação virada para a perceção de redes causa-efeito¹⁶ de dimensão micro e macro renove a perceção do campo literário na sua totalidade; e, em suma, pode especular-se que quando se analisarem sistematicamente e analiticamente para todas as épocas um conjunto de obras portuguesas de autoria feminina, a história literária portuguesa previsivelmente se reescreverá de forma a ser, repetindo a fórmula de Paulo de Medeiros acima citada, “mais ampla, mais abrangente, com uma diversidade de pontos de vista, aberta a géneros considerados menores”.

Quanto a saber como se liga esta re-escrita da história da literatura portuguesa aqui preconizada à questão mais vasta da educação para a cidadania de jovens estudantes de ambos os sexos da disciplina de Português do Ensino Secundário, a resposta é aparentemente simples: como o *Programa* afirma na sua introdução, “um dos seus pressupostos essenciais [é]: o direito de acesso a um capital cultural comum, que é função do sistema educativo” (2014:5).

Integrar as obras das autoras tentando ver nelas o mundo (o campo literário da época e a sociedade que gerou esse campo literário) e conhecer o mundo a partir das obras das autoras é importante para que a história da literatura portuguesa, repositório de um capital cultural comum, se renove.

O texto que se segue, necessariamente redutor, tenta mostrar como uma reflexão sobre o cânone contribui para uma visão “mais ampla” da literatura portuguesa.

¹⁶ Redes essas que se estabelecem entre os fatos sociais e os fatos literários, ou no interior do campo literário.

4.5.2.

Vantagens de um ponto de vista que inclua o campo literário português anterior ao século XIX

Um paradoxo digno de nota é que quanto mais atenção é dada à história literária portuguesa anterior ao século XIX mais a contribuição das mulheres é realçada.

Ana Hatherly inicia na década de oitenta do século vinte a divulgação das obras das freiras do século XVII (Madalena da Glória, Violante do Céu, Maria do Céu...) mas é com os estudos de Isabel Morujão, já na primeira década do século XXI, que esta produção literária mostra a sua importância. Quanto ao século XVIII, várias vezes¹⁷ têm clamado que o estudo da sua literatura merece mais atenção.

Ora uma das razões – mas não de longe a única – porque é importante recuar pelo menos ao século XVIII é que esse estudo permite compreender algumas das razões da desvalorização da produção de autoria feminina.

Uma perspetiva panorâmica sobre o campo literário português que se inicie antes do século XIX e que deliberadamente situe esse século como um momento nem mais nem menos importante na estruturação do referido campo ajuda à relativização dos referidos paradigmas e categorias de avaliação. Para além do que se explanará adiante, um alargamento do enfoque periodológico ajuda nomeadamente a alterar uma visão do campo literário português quiçá redutora e anacrónica, segundo a qual o referido campo literário é um espaço desde os trovadores dominado pela dinâmica de profissionalização competitiva dos agentes...

Iniciar a análise do campo literário português tomando o século XVIII – para não falar do século XVII – como ponto de partida para uma apreciação sobre as exigências sociais colocadas aos textos e seus autores e autoras ajuda a **lembrar que os critérios de excelência que regem o campo**

Os paradigmas e categorias de valorização da história literária portuguesa ainda hoje vigentes foram definidos no último quartel do século XIX, reiterados no primeiro quartel do século XX e não sujeitos a questionamento significativo posteriormente

¹⁷ Refiram-se apenas, para exemplo, Vanda Anastácio, Luísa Borralho ou Teresa Almeida.

literário atual são tão somente os critérios vigentes nos últimos cento e cinquenta anos que, antes disso, se manifestaram esporadicamente e foram sempre sócio-historicamente motivados.

Em suma, este recuo atribui um lugar mais modesto a essa dinâmica de competição dos agentes, porque a faz coexistir com outros traços quiçá mais relevantes para a época atual como a indistinção ou quase indistinção entre literatura de circunstância e literatura não imediatamente motivada ou a indistinção

ou quase indistinção entre amadores e profissionais na hierarquia intelectual.

A escrita produzida por portuguesas foi, pelo menos até ao século XVIII, uma prática de elites – as mulheres que sabiam escrever e tinham contacto com a cultura letrada – e inseria-se nos modos de vida dessas elites; homens e mulheres da elite eram amadores, sendo a escrita uma prenda social, como por exemplo a arte da conversação. Menorizar o ‘amadorismo’ porque ‘amadorismo’ é impor uma categorização hodierna a uma realidade outra. O mesmo acontece com a menorização da literatura de circunstância.

4.5.3.

A desqualificação da edificação e das obras de autoria feminina

Olhar para a literatura portuguesa anterior ao século XIX leva a compreender como as modificações profundas (pode dizer-se, a quase inversão) das motivações para a escrita e dos respetivos critérios de validação que ocorrem no último quartel de oitocentos arrastam com elas a desqualificação das obras de autoria feminina, e **colocam as mulheres perante o dilema de serem reprovadas como artistas – se obedecessem às convenções sociais – ou como pessoas – se acompanhassem o movimento artístico.**

Antecipando: no último quartel de oitocentos os ingredientes da máxima latina que dita as características da obra ideal – o ser ela *Utile et Dulce* – trocam de peso: antes, a utilidade social de uma obra é mais valorizada do que a sua qualidade estética¹⁸. Depois, dá-se o contrário.

Esta mudança afecta a valorização da escrita de homens e mulheres, mas tem um impacto muito superior nas obras de autoria feminina portuguesa. Com efeito, como se verá, enquanto os homens se movem na direcção do *Dulce*, o conjunto das obras de autoria

feminina continuará a privilegiar o *Utile*. Por quê? Até ao vinte e cinco de Abril de 1974, do código de género das portuguesas constava um imperativo de silêncio que só aceitava duas exceções: era lícito às portuguesas falar/escrever em defesa da ordem social, se a considerassem ameaçada, e/ou falar/escrever em louvor dos representantes divinos e terrestres dessa mesma ordem social (ver textos em caixa).

As mulheres “decentes” deveriam fugir de qualquer possibilidade, mesmo a mais remota, de serem nomeadas. Nos termos do código de género português até 1974, um homem “falado” é uma celebridade, uma mulher “falada” é uma transgressora sexual merecedora de ostracismo.

Alegadamente as “bem-formadas” deveriam expressar uma relutância íntima – o pudor – proveniente da consciência da sua condição de alheias à *res publica* e da consciência da sua desadequação a interferir nela.

¹⁸ Sendo que a qualidade estética é sinalizada pelo seu poder de atracção, que a torna *Dulce* a quem lê.

Ou seja, só era socialmente aceite uma autora de obras edificantes – hoje dir-se-ia: inspiradoras, formativas. Mas, salvaguardadas as devidas distâncias, no século XVIII o mesmo acontecia aos autores... E, se ultrapassados todos os obstáculos, uma mulher escrevesse obras edificantes, então era premiada, como escreve Vanda Anastácio (2013), não havendo, portanto, dissídio entre o eu da autora e o eu social, caso ela se mantivesse dentro das “fronteiras do seu sexo” (ver texto em caixa).

Embora já por meados de oitocentos se ameaçasse esta estabilidade¹⁹, a centralidade da dimensão didática e/ou apologética em grande parte das obras de autoria feminina portuguesa mantém-se até ao século XX, inclusive.²⁰

A partir do terceiro quartel do século XIX a generalizada valorização do estético²¹ face ao edificante manifesta-se nas obras de autoria feminina por uma crescente segurança na exibição do ‘eu’, por uma dimensão intimista cada vez mais ‘descarada’ de algumas autoras portuguesas²², a qual, embora se vá afirmando ao longo do século XX, vai de par

“A sua [da mulher autora de obras edificantes] “familiaridade com a cultura letrada [era] interpretada com alguma frequência como uma marca de distinção espiritual e representada como um sinal de virtude ou, até, de santidade”²³

Vanda Anastácio, 2013: 32

com a manutenção, na maioria das autoras, da dimensão didática e/ou apologética das respetivas obras.

A persistência dessa dimensão nos livros escritos por autoras transcende outras divisões entre elas. Veja-se o caso dos livros de Ana de Castro Osório e dos de Maria Amália Vaz de Carvalho.

Os livros de Ana de Castro Osório, que reclamam para as mulheres igualdade face à lei, situam-se nos antípodas ideológicos dos livros de Maria Amália Vaz de Carvalho, que preconizava a submissão

feminina consciente; no entanto, apesar desta enorme diferença, os livros de ambas as autoras proclamam que foi intenção delas documentar e transformar o social; em suma, os livros reclamam-se como obras sobretudo *Útile*.

Consequentemente, são livros que privilegiam uma comunicação direta com o público – as autoras colocam as potencialidades expressivas da língua ao serviço da persuasão, não o contrário. Resultado: porque tanto o conjunto da obra de Vaz de Carvalho como o conjunto da de

Se a intenção didática persiste nas obras de autoras que escrevem para adultos, muito mais se encontra nas obras das muitas autoras de literatura para crianças; podemos mesmo pensar que a escolha de um público (as crianças) que alegadamente obriga à manutenção do didatismo é uma forma airosa das autoras escaparem ao dilema de serem sempre desqualificadas.

¹⁹ Margarida Vieira Mendes (1980) falou-nos das “convenções da sociedade de então ou (...) as da literatura romântica (princípios que nem sempre coincidiram entre si)” (p. 66).

²⁰ Veja-se por todas as obras de devoção as de Violante do Céu, já mencionadas, e pelas novelas românticas as de Maria Peregrina de Sousa.

²¹ Manifestado como o grau de invenção linguística e a capacidade de “estranhamento” produzida por uma obra.

²² Como, evidentemente, Florbela. Mas esse novo e muito relativo “descaro” é socialmente punido – o caso mais visível é o de Judite Teixeira, claro está.

Osório carecem da inovação formal entretanto tornada sinal e garante de qualidade literária, a validação artística de inícios do século XX (que se tornará dominante) também considera ambas as respetivas autoras como menores, *arcaicas*, ‘atrasadas’.

Ou seja – o nível de edificação de uma obra continuou como critério a considerar na sua valorização. Simplesmente, quando dantes ser edificante conduzia à aprovação da obra, agora conduzia à sua rejeição. O facto de algumas obras serem deliberadamente edificantes e continuarem a defender a edificação como objetivo maior da obra literária não impediu que fossem julgadas como falhando alvos que nunca foram os delas.

Equivale este processo a desqualificar o produto cultural Z (digamos, uma biografia) porque não responde às características que esperamos do produto cultural Y (digamos, um romance), produto cultural esse que o produto cultural Z nunca pretendeu ser? Talvez.

A realidade é que no primeiro quartel do século XX as mulheres que escreviam enfrentavam um dilema: se privilegiassem o didatismo *Utile*, eram desqualificadas como artistas; se a inovação formal *Dulce*, eram-no como seres humanos.

“A partir dos anos 50, mas sobretudo na década seguinte, assistiu-se ao que tem sido considerado “o fenómeno cultural mais importante das últimas décadas: o progressivo “ascendente literário” da produção das mulheres (Lourenço, 1993: 278) com o decisivo contributo de um grande número de poetisas e ficcionistas para a “nova literatura” portuguesa que se afirma no período final de crise do regime”

Graça Abranches, 1997: ??

E, simultaneamente, outra corrente literária que, grosso modo, privilegiava o intimismo – falamos do movimento da Presença – está vedada às mulheres. A sinceridade, quando “feminina”, é desvalorizada como trivializante e postiça.²³

Quando acedem as portuguesas ao *Dulce*, quando aderem as portuguesas explicitamente ao modo de avaliação literária que desdenha do *Utile*? Graça Abranches (1997) responde a esta pergunta (ver texto em caixa).

De facto, *A Sibila*, de Agustina Bessa Luís, é de 1953. Vinte anos depois, Maria Isabel Barreno inicia em tribunal a resposta à acusação de co-autoria de *As Novas Cartas Portuguesas* considerado, como refere Duarte Vidal (1974), um “livro com conteúdo insanavelmente pornográfico e atentatório da moral pública”. Citando Wilde: “Não há livros morais nem imorais: os livros são bem ou mal escritos” (*idem*).

²³ Pense-se na apologia da sinceridade que “justifica” a exibição do eu dividido nas obras de Florbela Espanca. Neste contexto, claro, Fernando Pessoa *vingidor* é o anti-Florbela, assim como Florbela é o anti-poeta.

4.6.

PROPOSTAS DE ABORDAGEM CURRICULAR

Sugestões de atividades a desenvolver em aula e pistas de leitura de obras mencionadas no Programa

As propostas que se seguem tomam explicitamente em conta os objetivos gerais, as metas curriculares e os conteúdos programáticos de cada ano de escolaridade.

Duas notas aplicáveis aos três anos:

1. O *Programa* insiste na necessidade de: cada estudante realizar inferências, isto é, de serem capazes de ultrapassar o sentido manifesto de um texto oral ou escrito. A existência de perspetivas *genderizadas* em todos os produtos culturais é uma realidade que não é manifesta, tem de ser inferida; e que cada estudante de Português adquira a capacidade de realizar essa inferência é algo da responsabilidade da e do docente.

2. A reflexão sobre as relações de género/*gender* expressas na língua pode e deve realizar-se de maneira orgânica e de forma a implementar os saberes ligados aos conteúdos programáticos de cada ano.

Nomeadamente:

- Pode e deve servir para exercitar os géneros/*genres* a trabalhar em cada ano: exposição sobre um tema, construção de texto argumentativo, apreciação crítica, debate;
- Pode e deve integrar-se na análise e produção de textos literários ou não literários;
- Pode e deve exercitar as aprendizagens gramaticais em curso.

4.6.1

PROPOSTAS

Propostas para o 10^o ano

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

a) Poesia trovadoresca

As cantigas de amigo são apresentadas como tendo sido escritas por homens, mas no estudo “O substrato celtibero das Cantigas de Mulher galego-portuguesas”, Maria do Amparo Tavares Maleval (1995) supõe que sejam produtos da tradição oral passados a escrito por homens, que ainda mantêm vestígios de “traços comuns aos celtas, evidentemente que contaminados pela contribuição de outros povos, numa confluência de culturas de onde proviriam estes mais característicos exemplares de cantigas de amigo”.

1. Seguindo esta pista, uma hipótese a explorar será até que ponto as cantigas de amigo são canções femininas populares que misturam elementos celtas com as formas das *kharjas* ou *carjas*, canções em hispano-árabe coloquial compostas por poetisas e mulheres cultas.
2. Num outro plano, e antecipando a análise à representação da mulher na obra camoniana, a turma poderá ainda discutir a representação da mulher nas cantigas de amigo e de amor e ligar esta representação à emergência da sociedade de corte em Portugal.

PROGRAMA E METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS

10^o ano

Educação Literária

1. Poesia Trovadoresca
2. Gil Vicente, *Farsa de Inês Pereira*
3. Luís de Camões, *Rimas*
4. Luís de Camões, *Os Lusíadas*

b) *Farsa de Inês Pereira*, Gil Vicente

Podemos estimular-se a análise interseccionalmente das relações entre homens e mulheres na obra: assumindo que os comportamentos são determinados não apenas pelo sexo e pelo género, mas pela classe social ou por uma origem de maior ou menor distância física em relação ao centro de poder, na rigidamente hierarquizada sociedade vicentina um homem de uma classe social inferior e rural tenderá a tratar melhor uma mulher da mesma classe social, mas urbana, como a protagonista Inês. Por assim dizer, a ‘superioridade’ de Inês enquanto urbana ‘equilibra’ a sua ‘inferioridade’ enquanto mulher.

1. Assim, sugere-se uma perspetiva que explore a racionalidade do comportamento de Inês: a sua primeira experiência é a de alguém que quer apenas ascender socialmente e tem como garantida a relativa igualdade de direitos. Posteriormente, Inês compreende que a única forma de garantir a si própria a fruição de direitos humanos fundamentais é escolher alguém que, pelo menos numa dimensão, lhe seja “inferior”.
2. Convide-se as e os estudantes a pensar o ‘caso de Inês’, hoje – o que mudaria na intriga?

PROPOSTAS

3. Será que os diferenciais de poder ligados às diferentes etnicidades, por exemplo, poderiam substituir os diferenciais ligados à dicotomia rural-urbano e determinar igualmente as relações de género?

c) *Rimas*, Luís de Camões

O enquadramento histórico da obra camoniana na sociedade manuelina – nomeadamente, o muito relativo, mas real, aumento de visibilidade das mulheres relacionado com a expansão da vida de corte e com a criação de uma elite de jovens educadas (o grupo da infanta D. Maria) que, porque são educadas o suficiente para serem companheiras intelectuais, necessitam de ver contidas as aspirações à participação na vida pública – pode ser usado para debater as razões que levam a que a representação da mulher nas *Rimas* de Camões concretize um estereótipo de feminilidade que tem como característica a relativa desvalorização da racionalidade.

1. A turma poderá ser levada a verificar o quanto a mulher das *Rimas* combina a formosura e “gentileza” (traço em que confluem a boa disposição e a doçura – veja-se a “leda mansidão” de Bárbara a escrava) com o “rigor/cruzeza” (recusa voluntária de concretização do desejo masculino); e como a prova de capacidades cognitivas da mulher é, sobretudo, a capacidade de dissimular.

2. A turma poderá ainda ser levada a questionar o quanto a representação da mulher enquanto mãe mostra a intensificação de uma ambivalência – a figura materna que o autor descreve na famosíssima Canção X é uma entidade infra e supra-humana, uma “humana fera tão formosa, suave e venenosa” que “excedia o poder da Natureza” – e a tentar explicar isso em termos histórico-sociológicos: aleitamento

das crianças por amas, vínculos maternos frágeis devido à alta mortalidade infantil...

3. Antecipando discussões futuras sobre Os *Maias*, a turma poderá discutir ainda em que medida a experiência precoce familiar dos escritores influencia a sua visão das mulheres; e verificar se, em relação ao tempo de Camões, mudou a perceção do que é a feminilidade, isto é, mudou o estereótipo do feminino.

4. Seguidamente, poderá confrontar-se a representação nas *Rimas* da mulher em geral, com a representação da mulher ideal, ou do tipo de mulher “merecedor” de amor também nas *Rimas*. O ideal descrito é o da mulher “mansa”, que se opõe à “fera humana”.

Perguntas possíveis:

- Em que medida essa ‘mulher ideal’ é um ideal masculino? Em que medida esse ideal de mulher estava já presente na poesia trovadoresca? E em relação ao tempo de Camões, mudou a perceção do tipo de mulher ideal?
- E, para o Camões das *Rimas*, que tipo de homem é o que merece ser amado? Qual é o amante ideal? Como se liga o estereótipo do amante ao estereótipo da masculinidade?
- Em que medida persistem os estereótipos de homem e mulher das *Rimas* nos dias de hoje, nas representações sociais de homens e mulheres?

d) *Os Lusíadas*, Luís de Camões

Na sequência do escrito acima, aconselha-se a reflexão em turma sobre o facto de, enquanto nas *Rimas* a representação da mulher ideal (ou, seja, o estereótipo da mulher amada) coincide com o estereótipo associado ao ‘ser mulher’, a representação do homem amante, nas *Rimas*, diverge do estereótipo associado

PROPOSTAS

ao 'ser homem', viver a masculinidade, no tempo de Camões. O estereótipo da masculinidade é expresso em *Os Lusíadas* pela valentia, agressividade e determinação.

1. A representação da masculinidade associada ao género épico é diferente da representação da masculinidade associada ao género lírico. Terá isso a ver com a dicotomia público/privado, havendo uma dualidade/oposição associada à vivência da masculinidade nas duas esferas? Sugere-se um debate sobre o tema.

2. A leitura interseccional das relações de poder em *Os Lusíadas* poderá igualmente revelar diferentes vivências da masculinidade, mais ou menos positivas consoante a etnicidade das personagens: por exemplo, a capacidade de mentira, atribuída às mulheres, é 'deslocada' para personagens do sexo masculino não portuguesas.

Outras perguntas possíveis:

- A representação das mulheres em *Os Lusíadas* como objeto de desejo é dominante ou não?
- Como se relaciona com a representação das mulheres nas *Rimas*?

ORALIDADE

Na sequência de todas as reflexões efetuadas sobre os ideais de homem e mulher presentes nos textos literários:

1. As e os estudantes:

- Listam, oralmente, as características da mulher ideal e do homem ideal.
- Visionam dois anúncios publicitários – os mais recentes que se encontrarem – de perfumes: um perfume masculino e um perfume feminino, contendo cada um respetivamente um homem e uma mulher.

- Listam características atribuídas a esse homem e características atribuídas a essa mulher. Comparam essa lista com a lista anterior.

- Supõem uma relação de enamoramento entre as personagens dos anúncios. Descrevem essa relação do ponto de vista do quotidiano – quem cozinha? Quem vai ao banco?

2. Propõe-se em seguida uma mudança: as personagens empobreceram. Continuam juntas, porém. A relação altera-se? Quem faz agora o quê? A relação vai persistir?

3. Alunas e alunos visionam o vídeo em linha, disponível no youtube em múltiplos endereços – da canção "Eduardo e Mónica" (de Renato Russo para os Legião Urbana) e a letra da canção. Realizam uma *apreciação crítica* do vídeo. Contrastam as características atribuídas à mulher e ao homem (Mónica e Eduardo) com as características da mulher e homem estereotipados dos anúncios de perfume. Contrastam a relação de Eduardo e Mónica com a relação imaginada para as duas personagens. Que tipo de relação resiste mais ao tempo? Que tipo de relação preferiam os/as estudantes ter?

4. A canção "Eduardo e Mónica" é dos anos oitenta e os anúncios são recentes. Que conclusões se podem tirar disso?

4.6.2.

PROPOSTAS

Propostas para o 11^o ano³⁹

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

a) *Frei Luís de Sousa*, Almeida Garret

Em que medida a tragédia dos protagonistas não decorre de uma realidade social dependente de relações de género? Os filhos ilegítimos ainda na sociedade portuguesa do século XIX são discriminados, porque a respectiva mãe não obedeceu ao imperativo máximo para as mulheres, não foi ‘pura’ como requeria o estereótipo feminino. Maria, dado o engano em que incorreram os seus pais, torna-se filha ilegítima, assim como Madalena se torna ‘impura’. Em que medida a sociedade ainda exige condutas sexuais diferentes a homens e mulheres?

b) *A Abóbada*, Alexandre Herculano

1. Fazer notar que neste texto se representa uma sociedade que valoriza uma masculinidade que vai até ao autosacrifício. Questionar a racionalidade do comportamento do

PROGRAMA E METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS

11^o ano

Educação Literária

1. Almeida Garrett, *Frei Luís de Sousa*
2. Alexandre Herculano *Lendas e Narrativas*: “A abóbada”; Almeida Garrett, *Viagens na Minha Terra*; Camilo Castelo Branco, *Amor de Perdição*
3. Eça de Queirós, *Os Maias*

protagonista. O mesmo resultado não poderia ter sido conseguido de outra forma?

2. Lembrando que, segundo os escritores e escritoras românticos/as, a literatura tem uma função didática, pode questionar-se qual o objetivo didático específico deste conto; analisando a idealização da personagem Domingues, mostrar que este é apresentado como o ideal de masculinidade. A exclusão de personagens femininas relevantes, intencional (o autor poderia, por exemplo, ter integrado a rainha Filipa, ou dado mais relevo à padeira Brites) serviu ao autor para discutir diferentes modos de expressão do masculino manifestados pelas falas e comportamentos dos frades, cortesãos, arquitetos e rei. Tal como Sancho Pança e D. Quixote, os arquitetos situam-se nos extremos; o autor contrasta a falta de autocontrolo de

24 Recorde-se que uma das obras da lista do Projeto de Leitura para este ano é *A Torre da Barbela*, de Ruben A. que trata do desfecho violento para uma relação amorosa não aprovada pela sociedade e da punição de uma mulher que desobedece aos estereótipos de género e é punida com a fogueira. Visto que é possível a obra não ser escolhida, não é mencionada como núcleo de uma atividade. No caso de ser escolhida, sugere-se uma atividade de contraste do par Madeleine /Cavaleiro com o par da canção *Eduardo e Mónica* mencionada na atividade sugerida para o 10^o ano. Lembrar, se vier a propósito, que o nome Madeleine corresponde a Madalena, a pecadora /prostituta do Novo Testamento e que a prima Madeleine vem de Paris, a cidade das “Fleurs du Mal”.

PROPOSTAS

Ouguet (caraterizado pelo pânico e gula) com o autocontrolo extremo de Domingues (caraterizado pela coragem e abstinência total).

3. A recusa de comida e bebida por Domingues durante três dias comunica simbolicamente a sua negação da própria fragilidade física (neste caso, negação da velhice, já que a cegueira é inegável); o facto da recusa de comida e bebida ocorrer debaixo da abóboda tem um significado diferente - nega a sua falta de inserção na arquitetura do seu tempo. Vivendo em círculos masculinos em que o valor ou é medido pelas proezas físicas (caso do mundo dos cavaleiros, a que pertenceu) ou é já medido pela frequência de escolas e mestres (caso do mundo dos letrados e arquitetos, em transformação) e perdendo credenciais em ambos, Domingues oferece-se num sacrifício – inútil para o desenvolvimento da arquitetura portuguesa que disse defender. Ainda que o autor obstasse a um desenlace em que Domingues e Ouguet trabalhassem a par, aprendendo um com o outro, poderia não apresentar a ação pró-suicida de Domingues como exemplar. O/a docente poderá recordar que, por exemplo, a atração pela abstinência como protesto levou, nos nossos dias, a comportamentos danosos para a saúde pública, como a anorexia.

c) *Viagens na Minha Terra*, Almeida Garrett

Realçar o aspecto simbólico dos múltiplos interesses romanescos de Carlos: uma freira, as três irmãs, a sua prima. Que representações do feminino propõem? Comparar os seus destinos com o de Carlos, que prosperou e se tornou barão. Em que medida esse contraste é revelador das possibilidades de agência das mulheres oitocentistas? Que outros destinos seriam hoje possíveis?

d) *Amor de Perdição*, Camilo Castelo Branco

Propõe-se uma reflexão conjunta sobre o estereótipo do masculino. Tópicos possíveis:

- Que representação do masculino propõem Simão e João da Cruz?
- Como estão os conceitos de virilidade e honra masculina ligados à violência física e, no caso de Simão, ao impulso auto-destrutivo?
- De que forma é o homicídio cometido por Simão o resultado de uma cultura que valoriza a violência como prova de masculinidade?
- Em que medidas são as relações dos pais de Simão e de Teresa estereotipadamente masculinas, enquanto tentativas de controle do destino dos filhos?
- De que forma é este romance uma crítica à figura do *pater familias*?

e) *Os Maias*, Eça de Queirós

Analisar a que ponto as relações familiares expressam visões sobre relações de género: por exemplo, se num romance sobre os laços familiares é mencionado que Pedro, o pai de Carlos e Maria Eduarda, teve “um bastardinho” e nunca mais o romance se interessa pela sorte desse bastardo (meio-irmão de Carlos), isso não poderá indicar que a conceção do autor do que seja uma família é determinada pelo que pensa sobre a contenção sexual feminina? O “bastardinho” não pertence à família Maia porque a mãe dele nunca se casou com o pai... Maria Eduarda pertence, porque a mãe e o pai casaram. Ligar esta problemática a, por exemplo, o que acontece em *Frei Luís de Sousa*: Garret luta contra a injustiça de uma sociedade que divide os indivíduos em legítimos e ilegítimos por causa da conduta sexual das mães. Eça, ele próprio um filho ilegítimo, adere aos valores sexistas dessa sociedade quando exclui o “bastardinho” do romance. Posteriormente, sugere-se um debate entre os

PROPOSTAS

modelos de parentalidade e os estereótipos de género. Lendo a descrição da relação entre Afonso da Maia e Pedro em criança, parece Afonso um pai que aceita o filho tal como é, ou quer moldá-lo a um estereótipo de masculinidade caracterizado pela recusa da expressão da vulnerabilidade de qualquer tipo? Que significa em termos de representação das relações de género o facto de todas as mães mencionadas no romance serem, além de pouco inteligentes, mães abandonadas/rejeitantes (caso das mães dos principais protagonistas, Carlos e Maria Eduarda e João da Ega) ou pelo contrário superpossessivas à excepção de Maria Eduarda, que aparece, pelo contrário, idealizada?

Que dizer do papel que ocupa a prostituição e o adultério na sociedade descrita no romance? Como se articula o adultério feminino com

a ociosidade forçada de mulheres como a Gouvarinho, inteligentes e educadas mas impedidas de exercer uma profissão?

ORALIDADE E ESCRITA

É pedido às/aos estudantes que pesquisem material promocional de jogos vídeo em diversos suportes – impresso, digital, etc.

Esse material é apresentado oralmente em aula, e submetido a uma análise “de género”:

- É dirigido a homens e mulheres?
- Que representações do masculino e do feminino apresenta?
- Que tipo de relações de género promove?

Os/as estudantes escrevem um texto de opinião sobre os jogos vídeo.

4.6.3

PROPOSTAS

Propostas para o 12^o ano

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

a) Fernando Pessoa

Verificar em turma a invisibilidade de todos os aspetos relacionados com a materialidade do feminino, nomeadamente o corpo feminino. Questionar a representação das mulheres como grupo subalterno e como seres determinados apenas pela emoção. Dadas a conhecer na turma as opiniões expressas pelos/as estudantes, comentando citações de Fernando Pessoa como “As três classes mais profundamente viciadas, na sua missão social, pelo influxo das ideias modernas são as mulheres, o povo e os políticos. A mulher, na nossa época, supõe-se com direito a ter uma personalidade; o que pode parecer “justo”, “lógico” e outras coisas parecidas; mas que infelizmente foi de outro modo disposto pela natureza. A abusiva libertação do espírito naturalmente servo da mulher e do plebeu dá sempre resultados desastrosos para a moral e para a ordem social. Espíritos nativamente fracos, e incapazes de inibição íntima, a mulher e a plebe – como a criança – não podem ser disciplinadas senão de fora” (Fernando Pessoa, citado por José Barreto, 2011, p. 51).

b) Poetas Contemporâneos

Comparação de quaisquer poemas de duas autoras e dois autores – Ana Luísa Amaral, Luiza Neto Jorge, Ruy Belo e Manuel Alegre:

PROGRAMA E METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS

12^o ano

Educação Literária

1. Fernando Pessoa
3. Poetas Contemporâneos
4. José Saramago,
O Ano da Morte de Ricardo Reis

A leitura desses poemas deve realizar-se após os poemas terem sido expurgados das marcas gramaticais de género, de forma a que as/os estudantes não saibam se foi escrito por um homem ou por uma mulher.

Pedir-lhes que atribuam a cada poema uma autoria, masculina ou feminina, e que apresentem as razões para essa atribuição. Segue-se a leitura do excerto de Isabel Allegro de Magalhães acima referido.

Colocar questões – como por exemplo: a diferença de sexo é suficiente para determinar em todos os tempos e espaços – a diferença substantiva de experiência de vida e de escrita? Por outras palavras, o género exerce o mesmo grau de determinação sobre a experiência de vida e a escrita em sociedades (ou grupos sociais) estritamente segregacionistas – em que mulheres e homens vivem separados, têm tarefas exclusivas e desempenham papéis sociais completamente diferentes – e em sociedades como a portuguesa de hoje? As experiências de cada qual são tão determinadas pelo respetivo sexo que o que quer que alguém escreva vai refletir o sexo de quem o escreveu, mais do que, por exemplo, a respetiva idade, ou o estatuto social, ou o nível de educação?

PROPOSTAS

Em que medida a própria experiência de vida de cada qual determina a resposta que essa pessoa dá à pergunta anterior? Responderia essa pessoa de maneira diferente caso vivesse numa sociedade mais/menos segregacionista quanto ao sexo? E caso vivesse numa sociedade racialmente segregacionista?

Mesmo vivendo numa sociedade segregacionista, uma adulta sudanesa pobre partilha mais experiências com uma aluna do Ensino Secundário português ou com um adulto sudanês da mesma classe social?

A partir das perguntas sugeridas, criar um debate – até que ponto é o género/*gender* determinante para a criação de uma persona poética? Visto que não é inevitável a existência de uma maior semelhança entre os textos de duas poetisas (ou entre os textos de dois

poetas) do que entre os textos de um poeta e uma poetisa, o que nos pode isso indicar?

A/o docente poderá solicitar seguidamente aos/às estudantes que escrevam um curto texto de opinião sobre a temática “Determinantes na escrita de texto literário”.

c) O Ano da Morte de Ricardo Reis, José Saramago

Debater a conduta moral de Ricardo em relação a Lídia: é-lhe possível casar com ela mas recusa porque Lídia é de uma “classe inferior”; engana ambas as mulheres com quem tem uma relação. Se o romance fosse protagonizado por uma personagem feminina, o que mudaria? E o que mudaria se o romance descrevesse a sociedade portuguesa de hoje?

4.7.

Sugestões de leituras

O que se segue é uma ‘micro-biblioteca’ sobre autoras e obras resgatadas, que se sugerem como complementares às dos autores do cânone. Esta lista inclui:

1. Para o conhecimento da poesia trovadoresca, o já referido livro de Maria do Amparo Maleval;

2. Para o século XVI, além do livro *A Dona do Tempo Antigo*, a antologia organizada por Vanda Anastácio que cobre a escrita feminina dos séculos XVI, XVII e XVIII e a dissertação de doutoramento de Isabel Morujão que resgata a poesia conventual de autoria feminina do mesmo período:

- Roberto López-Iglésias Samartin (2003), *A Dona do Tempo Antigo. Mulher e campo literário no Renascimento Português (1495-1557)* Santiago de Compostela, Laiovento.
- Isabel Morujão, (2013), *Por trás da Grade. Poesia conventual feminina em Portugal (séculos XVI – XVIII)* Lisboa, INCM;
- Vanda Anastácio (org.) (2013), *Uma Antologia Improvável. A Escrita das Mulheres (séculos XVI a XVIII)* Lisboa, Relógio de Água.

3. Para o século XVIII a dissertação de Luísa Malato Borralho sobre Catarina de Lencastre, a de Raquel Bello-Vásquez sobre Teresa de Mello Breyner.

- Luísa Malato Borralho (2008), "Por Acazo Hum Viajante..." *A Vida e Obra de Catarina de Lencastre – 1ª Viscondessa de Balsemão (1749-1824)* Lisboa, INCM;
- Uma introdução acessível mas rigorosa à vida e obra de Teresa de Mello Breyner é a obra de Raquel Bello-Vásquez (2006) *Mulheres do Século XVIII. A condessa do Vimieiro*. Lisboa, Ela por Ela.

4. Para o século XIX e XX as leituras obrigatórias não se focam no resgate de textos; mas são, de qualquer forma, estimulantes – sobre as oitocentistas, a obra de referência é de Ana Maria Costa Lopes, enquanto para o século XX é incontornável a leitura de Anna Klobucka ²⁵:

- Ana Maria Costa Lopes (2005), *Imagens da Mulher na Imprensa Feminina de Oitocentos. Percursos de Modernidade*, Lisboa, Quimera.
- Igualmente fundamental é o artigo de Ana Maria Costa Lopes “Sexo e Género: algumas notas epistemológicas para a análise da mentalidade no século XIX”, *Revista ex aequo*, 1, 1999, pp. 45-60 ²⁶

²⁵ Além do livro, já referido, que co-organizou sobre o corpo em Fernando Pessoa, Klobucka co-organizou (com Helena* Kaufman) o importante *After the Revolution: Twenty Years of Portuguese Literature 1974-1994* (Bucknell, 1997) portuguesa no prelo.

²⁶ Este artigo foi publicado na *Revista ex aequo*, publicada pela editora Celta (Oeiras) e revista-voz da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres – APEM; diga-se desde já que as publicações e atividades da APEM são um recurso para quem quer que deseje aprofundar este campo de conhecimento. No que especificamente respeita ao número da *ex aequo* em que o supra citado artigo de Ana Maria da Costa Lopes se inclui, o tema deste número – *Representações sobre o Feminino* – leva a que nele existam outros artigos de conteúdo relevante para docentes de Português. Tal como a *ex aequo*, é de leitura indispensável a revista *Faces de Eva* – publicada pela editora Colibri, Lisboa. É editada pelo Faces de Eva. Centro de Estudos sobre a Mulher, uma unidade de investigação criada na Universidade Nova de Lisboa cujas atividades e publicações também são recursos imperdíveis: como exemplo, veja-se o *Dicionário do Feminino*, já mencionado.

- Vanda Anastácio (2005), “Mulheres Varonis e Interesses Domésticos: reflexões acerca do discurso produzido pela história literária acerca das mulheres escritoras da viragem do século XVIII para o século XIX”, em linha, disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/330/1/ACTAS-Literatura%20e%20História427-445.pdf.pdf> (acedido em 01.06.2015).
- Iguualmente disponível em linha, a dissertação de mestrado de Gina Guedes Rafael (2011) é uma boa sequência ao artigo de Ana Maria Costa Lopes – enquadra de forma introdutória mas rigorosa as relações das oitocentistas com as práticas de escrita - Gina Guedes Rafael (2011), *Leitura Feminina na Segunda Metade do século XIX. Testemunhos e Problemas*, [em linha] disponível em <http://run.unl.pt/handle/10362/6015> (acedido em 03.06.2015).
- Finalmente, ainda sobre o século XIX, um texto de Teresa-Cláudia Tavares (2004), “Portugal, 1874. A política sexual e literária portuguesa do terceiro quartel de oitocentos a propósito de A morte de D. João de Abílio Guerra Junqueiro” (nomeadamente os pontos 1., 2. e 3., pp. 319-331), tenta articular para a época referida o tipo de relações que se estabelecem entre uma determinada estrutura social ao nível tecno-político, as relações de género que daí advêm e o imaginário sexual reativo a essas relações de género, tal como este se manifesta numa obra literária.
- Acrescente-se igualmente – embora sem detença, já que tal excede os propósitos deste Guião – que o referido *Indisciplinar a Teoria* é indispensável para qualquer análise da relação entre cultura portuguesa e sexualidades.
- Anna Klobucka e Mark Sabine (org.) (2010), *O Corpo em Pessoa. Corporalidade, Género, Sexualidade*. Lisboa: Assírio & Alvim, [2007 para a edição norte-americana].
- Anna Klobucka, Anna (2009), *O Formato Mulher. A Emergência da Autoria Feminina na Poesia Portuguesa*. Coimbra, Angelus Novus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANCHES, Graça (1994), "As mulheres e o cânone", in Isabel Caldeira (org.), *O cânone nos Estudos Anglo-Americanos*, Coimbra, Minerva, pp. 219-224.
- ABRANCHES, Graça (1997), "Des-aprendendo para dizer: políticas, escritas e poéticas de mulheres portuguesas do século XX" (manuscrito). Tradução alemã: "Verlernen um zu sprechen: Politik und Poetik portugiesische Frauen im 20. Jahrhundert." Henry Thorau, org. *Portugiesische Literatur*. Frankfurt am Main, Suhrkampf.
- ABRANCHES, Graça (2001), "Homens, mulheres e mestras inglesas", in Maria Irene Ramalho e António Sousa Ribeiro (orgs.), *Entre ser e estar: Raízes, percursos e discursos da identidade*, Porto, Afrontamento, pp. 255-305.
- ABRANCHES, Graça e CARVALHO, Eduarda (2000), *Linguagem, Poder, Educação: O Sexo dos B, A, BAs*, Lisboa, CIDM [1999].
- ANASTÁCIO, Vanda (2005), "Mulheres Varonis e Interesses Domésticos: reflexões acerca do discurso produzido pela história literária acerca das mulheres escritoras da viragem do século XVIII para o século XIX", *Cartographies. Mélanges offerts à Maria Alzira Seixo*, pp. 537-556.
- ANASTÁCIO, Vanda (org.) (2013), *Uma Antologia Improvável. A Escrita das Mulheres (séculos XVI a XVIII)*, Lisboa, Relógio de Água.
- AMARAL, Ana Luísa (2003) "O meu ofício é a circunferência: des-sexualizar o poético?" *ex aequo*, 9, pp. 19-35.
- AMARAL, Ana Luísa (2010) "Breve Introdução" in edição anotada de Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa, *Novas Cartas Portuguesas*, Lisboa, D. Quixote.
- ANNA KLOBUCKA, Anna (1990), "A mulher que nunca foi: para um retrato bio-gráfico de Violante de Cysneiros" *Colóquio/Letras*, 117/118, pp. 103-114.
- BARRETO, José (2011), *Misoginia e anti-feminismo em Fernando Pessoa*, Lisboa, Babel.
- BUESCO, Helena C. et al. (2014), *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*, (atualizado).
- CASTRO, Zília Osório de e ESTEVES, João (dirs.) (2005), *Dicionário no Feminino (séculos XIX-XX)*, Lisboa, Horizonte.
- CASTRO, Zília Osório de e ESTEVES, João (dirs.) (2013), *Feminae. Dicionário Contemporâneo*. [Texto Impresso] Lisboa, Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- EDFELDT, Chatarina (2008), "Até que a Vida Vos separe: Percursos de Construção de Género no Matrimónio Burguês num Conto de Nélida Piñon" in Chatarina Edfeldt e Anabela Gallardo Couto (orgs.) (2008), *Mulheres que escrevem, Mulheres que lêem: repensar a literatura pelo género*, Lisboa, 101 Noites.
- ELDFELT, Chatarina (2006), *Uma História na História: Representações da autoria feminina na Autoria Feminina na História da Literatura Portuguesa do Século XX*. Montijo, Câmara Municipal do Montijo.
- KLOBUCKA, Anna (2008), "Sobre a hipótese de uma her story da literatura portuguesa", *Veredas*, 10, pp. 13-25.
- KLOBUCKA, Anna e SABINE, Mark (eds.) (2010), *O Corpo em Pessoa. Corporalidade, Género, Sexualidade*, Lisboa: Assírio & Alvim, [2007 para a edição norte-americana].
- KLOBUCKA, Anna (1990), "A mulher que nunca foi: para um retrato bio-gráfico de Violante de Cysneiros." *Colóquio/Letras*, 117/118, pp. 103-114.
- LISBOA, Maria Manuel (2000), *Teu Amor Fez de Mim Um Lago Triste (Ensaio sobre "Os Maias")*, Porto, Campo das Letras.
- LOPES, Silvina Rodrigues (1996) "[Recensão crítica a «O Sexo dos Textos», de Isabel Allegro de Magalhães]" *Revista Colóquio/Letras*, nº 140/141.
- MACEDO, Ana Gabriela e AMARAL, Ana Luísa (orgs.) (2005), "Cânone" in *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto, Afrontamento, pp. 13-14.
- MAGALHÃES, Isabel Allegro de (1995), *O Sexo dos Textos*, Lisboa, Caminho.
- MALEVAL, Maria do Amparo Tavares (1995), *Rastros de Eva no Imaginário Ibérico (séculos XII a XVI)*, Santiago de Compostela, Laiovento.
- RAMALHO, Maria Irene (2001), "Os estudos sobre as mulheres e o saber: onde se conclui que o poético é feminista", *ex aequo*, 5, pp. 107-119.
- MEDEIROS, Paulo de, "Sombras: Memória cultural, história literária e identidade nacional" in Maria Eunice Moreira (org.) (2010), *Histórias da Literatura: teorias e perspectivas*, Porto Alegre, EDIPUCRS.
- MENDES, Margarida Vieira (1980), "O conceito da poesia na 2ª metade do século XIX à luz dos prefácios de então – persistência do romantismo" in Maria Lúcia Lepecki et al.

- (1980), *Para uma História das Ideias Literárias em Portugal*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- MORUJÃO, Isabel (2013), *Por trás da Grade. Poesia conventual feminina em Portugal (séculos XVI - XVIII)*, Lisboa, INCM.
- MUZART, Zahidé Lupinacci (org.) (2000), *Escritoras Brasileiras do Século XIX. Antologia. Vol I*, Florianópolis, Santa Cruz do Sul, Editora Mulheres, EDUNISC (2ª edição).
- PAZOS-ALONSO, Cláudia (1997), *Imagens do Eu na Poesia de Florbela Espanca*, Lisboa, Imprensa Nacional.
- SAMARTIN, Roberto López-Iglésias (2003), *A Dona do Tempo Antigo. Mulher e campo literário no Renascimento Português (1495-1557)*, Santiago de Compostela, Laiovento.
- TAVARES, Teresa-Cláudia (2004), "Portugal, 1874. A política sexual e literária portuguesa do terceiro quartel de oitocentos a propósito de *A morte de D. João de Abílio Guerra Junqueiro*" in António Fernando Cascais (org.), *Indisciplinar a Teoria. Estudos Gays, Lésbicos e Queer*. Lisboa, Fenda Edições.
- VIDAL, Duarte (1974). *O processo das Três Marias. Defesa de Maria Isabel Barreno*, Lisboa, Futura.

5.

Ensino de Inglês, Gênero e Cidadania

por: Maria Helena Dias Loureiro*

** A autora agradece o convite que lhe foi endereçado, em finais de 2014, para participar nesta obra, tendo finalizado este texto e respetivas propostas em agosto de 2015.*

5.1.

Por um ensino crítico do inglês

Not only is the notion of 'just the language' an impossibility but so is the notion of 'just teaching'. To teach is to be caught up in an array of questions concerning curriculum (whose knowledges and cultures are given credence?), educational systems (to what extent does an educational system reproduce social and cultural inequalities?) and classroom practices (what understandings of language, culture, education, authority, knowledge or communication do we assume in our teaching?)

Alastair Pennycook¹

“EU SÓ SOU PROFESSORA DE INGLÊS...”

Será uma visão do Inglês, abrangente e historicamente determinada, a que estará subjacente a toda a argumentação e a toda a ação pedagógica que aqui se proporá. De facto, ela decorre das prioridades e das escolhas da chamada pedagogia crítica que vê a escola não só como um lugar de transmissão de um corpo de conhecimento neutro e objetivo, mas como arena de disputa cultural e política entre modos diferentes de ver o mundo.

Os contributos desta abordagem da educação obrigam, segundo Henry Giroux (1991), a que façamos três perguntas fundamentais:

- a primeira prende-se com necessidade de estabelecer ligações entre o ensino do inglês e as teorias da educação que permitam ver a aprendizagem do inglês como um processo que não seja predominantemente psicolinguístico, isolado dos seus contextos sociais, culturais e educacionais;
- a segunda, com saber que tipo de sociedade queremos ajudar a construir com as nossas práticas de ensino, o que implica uma reflexão aturada sobre o currículo e os programas que temos e modos oportunos e criativos de os completar dentro da margem de liberdade de que as professoras e os professores dispõem na sua sala de aula;
- a terceira, com a consciência de que a aula de Inglês, sendo um lugar expetável de explicitação das diferenças, é, ao mesmo tempo, um lugar privilegiado de luta por ter voz.

Uma coisa parece ser certa: a impossibilidade de ensinar “just the language”, tal como sublinhado na epígrafe inicial e que se apresenta

¹ Alastair Pennycook (1994), *The Cultural Politics of English as an International Language*, London, Routledge, p.295.

“Ensinar ‘só a língua’ é uma impossibilidade, tal como a noção de ‘só ensinar’. Ensinar é [também] vermo-nos embrenhadas num sem fim de questões sobre o currículo (a que saberes e culturas damos crédito?), sobre os sistemas educativos (até que ponto é que um sistema educativo reproduz as desigualdades sociais e culturais?) e sobre as práticas de sala de aula (que conceções de língua, cultura, educação, autoridade, conhecimento e comunicação pressupomos quando ensinamos?).”

Pennycook, 1994: 295. Tradução da autora.

traduzida para português no texto em caixa.

Ensinar criticamente é, justamente, reconhecer a natureza política da educação e ensinar criticamente a língua inglesa, atentando em questões de linguagem, cultura e política, poderá ser uma abordagem enriquecedora e preparar de um modo mais abrangente para as surpresas e vicissitudes da vida, do que uma que limite o ensino do Inglês a questões de descrição linguística.

É, contudo, difícil desafiar a noção dominante e consensualizada do que é a disciplina de Inglês e apresentá-la como uma construção discursiva, um sistema de relações de poder e saber que produzem entendimentos particulares, parciais e comprometidos do que é a língua inglesa e o seu

ensino. E, no entanto, urge refletir, como fazemos em todas as outras áreas da nossa vida, sobre o que estamos a fazer e o modo como o fazemos e para que fins.

Esta reflexão é, muitas vezes, fonte de desconforto e ansiedade, como invariavelmente acontece sempre que questionamos certezas, práticas de anos, rotinas. Mas, será que poderemos vermo-nos como educadoras e educadores, para além de ‘instrutoras’ ou ‘instrutores’, e secundarizarmos as outras responsabilidades a que esse cargo nos obriga? Paulo Freire é muito claro a este respeito:

“Eu não posso ser professor se não perceber, cada vez com mais clareza, que a minha prática exige de mim uma definição

da minha posição. Uma rutura com o que não é correto eticamente. Tenho de escolher entre uma coisa e outra. Não posso ser professor e estar a favor de toda a gente e de tudo.” (1998:93)²

E há que começar por algum lado. Por exemplo, pela abordagem crítica do pensamento ingénuo. Como se verá a seguir.

DE “I BLOW” À “JUSTA RAIVA”

“Pff! English, who needs that? I’m never going to England!”³

Definir o inglês, hoje, é uma tarefa complexa, sempre ligada a emoções, por vezes contraditórias.

A angústia, perante a aluna e o aluno que entram na sala de aula, ela com *t-shirt* ‘rosa chiclete’ a proclamar ‘I blow’, ele com uma ‘cinzenta chumbo’ que encomendou na *net* com “Yo Bitch” estampado, ela, num gesto de desafio adolescente a uma sociedade que, ao mesmo tempo que hipersexualiza as meninas e as raparigas, lhes nega qualquer tipo de agência sexual, ele, publicitando

2 Traduzido do inglês: “I cannot be a teacher if I do not perceive with ever greater clarity that my practice demands of me a definition about where I stand. A break with what is not right ethically. I must choose between one thing and another thing. I cannot be a teacher and be in favor of everyone and everything” (Freire, 1998: 93).

3 “Pff! Inglês, quem precisa dele? Eu nunca hei-de ir a Inglaterra!” Comentário de Homer Simpson, enquanto jovem, questionando a necessidade e utilidade do que ele considerava uma “língua estranha”, cuja aprendizagem iria perturbar o seu paroquialismo monolíngue. [em linha], disponível em <http://www.tvfanatic.com/quotes/hey-homer-youre-late-for-english-pff-english-who-needs-th/> (consultado em 12.03.2015).

A propósito de uma campanha denominada *Let Girls Be Girls* (a venda, em 2010, de *bikinis* acolchoados para meninas na cadeia *Primark*, no Reino Unido, desencadeou inúmeros e veementes protestos), a jornalista e feminista Laurie Penny escreveu o seguinte:

“The notion of ‘sexualisation’ deserves serious critical unpacking. The term envisions girl children as blank erotic slates upon which sexuality can only ever be violently imposed. This narrow vision of sexuality leaves no room for young girls to explore authentic desire at their own pace, insisting instead that girls need to be protected from erotic influence, while boys, presumably, are free to fiddle with themselves to their hearts’ content. Far from protecting young girls, the “anti-sexualisation” agenda actually serves a culture that shames girls if they have sexual feelings of their own while fetishising them as objects of erotic capital: the pornographic and advertising industries routinely infantilise adult women in an erotic context. [...] Padded bras for preteens are not the problem. The problem is a culture of prosthetic, commodified female sexual performance, a culture which morally posturing politicians appear to deem perfectly acceptable as long as it is not ‘premature’. By assuming that sexuality can only ever be imposed upon girl children, campaigns to ‘let girls be girls’ ignore the fact that late capitalism refuses to let women be women – at any age.”

Traduzindo,

“A noção de ‘sexualização’ merece uma desmontagem séria e crítica. O termo vê as meninas como tábuas rasas eróticas sobre as quais a sexualidade só pode ser imposta de modo violento. Esta visão estreita de sexualidade não deixa espaço às raparigas para explorarem, ao seu próprio ritmo, o desejo autêntico, insistindo antes na ideia de que elas precisam de ser protegidas da influência do erotismo, enquanto os rapazes, presumivelmente, têm toda a liberdade para brincar consigo próprios como muito bem entenderem. Longe de proteger as raparigas, a agenda ‘anti-sexualização’ serve, de facto, uma cultura que envergonha e condena as raparigas se elas têm sentimentos sexuais e, ao mesmo tempo, as fetishiza como objetos de capital erótico: as indústrias da pornografia e da publicidade infantilizam, rotineiramente, as mulheres adultas em contexto erótico. [...] Os soutiens acolchoados para pré-adolescentes não são o problema. O problema é uma cultura de performance sexual feminina protética e transacionável, uma cultura que políticos moralistas parecem achar perfeitamente aceitável desde que não seja ‘prematura’. Ao assumir que a sexualidade das raparigas só pode ser a imposta, as campanhas do tipo ‘Deixem as meninas ser meninas’ ignora que o capitalismo atual se recusa a deixar que as mulheres sejam mulheres – em qualquer idade.”

Laurie Penny, 2010. Tradução da autora.

acriticamente o insulto naturalizado pelos *vídeo clips* e pelas séries televisivas.

A comoção, ao ouvir em *broken English* uma amiga ou uma familiar da menina, da rapariga, da mulher morta pelo pai, pelo irmão, pelo namorado, pelo marido à porta de casa, à porta da escola, na rua, na saída do tribunal, a denunciar através

dos media, maioritariamente ocidentais, a violência endêmica contra as mulheres que falam línguas locais, logo inacessíveis ao resto do mundo.

A surpresa, ao ouvir crianças pequenas, com naturalidade e à vontade, reproduzir *catchphrases* e situações de vídeos do *YouTube*, ecoar *jingles* e canções.

Ora, se a última situação se explica, por um lado, com a atual exposição constante das crianças (não só urbanas e de classe média) ao inglês, por outro, com o investimento no seu ensino precoce, passando pelos modos tecnológicos como hoje se tenta manter as crianças sossegadas, já as de violência, verbal e física, realçam o papel decisivo do inglês na

“[the] more subtle threats to freedom: ignorance, prejudice, the sway of fashion on immature minds, the hidden persuasion of the media on those not armed to recognise it, sheer lack of skills to operate in the environment and all constraints on judgement, taste and understanding”.⁴

Eric Hawkins, 1981: 29-30.

representação dos dois sexos, bem como na construção e disseminação da ‘realidade’, e das notícias que sobre ela se fazem, através de grandes redes televisivas por cabo e satélite, como a *CNN*, e radiofónicas, como o *BBC World Service*.

Em qualquer dos casos, trata-se da presença ubíqua desta língua, a língua dos filmes, das séries de televisão e das canções, da *internet* e dos jogos de computador, dos *media* e da publicidade, da política internacional e do ensino globalizado, da ciência e dos transportes e das lutas locais e globais, que, às vezes,

se “odeia amar” mas que, juntamente com a língua materna, com a história e com a geografia, pode constituir um núcleo forte de disciplinas com enorme potencial educativo, entendendo-se aqui o termo educação no sentido que Eric Hawkins (1981) lhe atribui, ou seja, uma prática que contribui decisivamente na luta contra (ver caixa em cima).

Mas, acontece que, apesar de ser o inglês um território ganho à partida porque, para muitas e muitos jovens, lugar de afetos e de expectativas positivas, é, também ele, enquanto disciplina escolar,

por vezes um campo de escolhos no caminho para o sucesso, quiçá em parte, pelas razões explanadas por autoras como Martin Kayman, Graça Abranches e Maria Helena Loureiro (1991) (ver texto em caixa).

O que valerá a pena questionar, nestas circunstâncias e na senda do que já foi feito noutros países relativamente a outras línguas estrangeiras, não deverá ser o valor educativo da disciplina que será, em termos gerais, o de poder oferecer às alunas e aos alunos uma experiência diferente da que é dada pela língua materna e, assim, contribuir para a compreensão do mundo poliglota e emancipar as alunas e os alunos do paroquialismo, mas antes a visão de inglês e de mundo que selecionamos, preparamos e apresentamos às alunas e aos alunos e se ela está a resultar.

“O insucesso a Inglês e a outras disciplinas pode ser visto como, também, uma questão de linguagem, já que “a linguagem [dessas disciplinas] está, sem dúvida, mais próxima de uma língua estrangeira do que de uma língua nativa. Uma disciplina é construída por um vocabulário específico e por regras de articulação específicas. Aprender um assunto é uma questão de aprender a falar a sua linguagem, aprender a usar os seus termos e a ser capaz de os agrupar de acordo com uma gramática própria. [...] Não se trata de uma simples questão de imitação ou de conseguir fazer uns exercícios, mas sim, e [...] nas palavras de Hockett, ‘da capacidade de, espontaneamente, dizer coisas novas’ – seja em Português ou em Inglês, em História, Matemática ou Biologia.”

Martin Kayman, Graça Abranches e Maria Helena Loureiro, 1991: pp.

4 “As ameaças mais subtis à liberdade: a ignorância, o preconceito, a influência da(s) moda(s) em mentes imaturas, a persuasão velada dos *media* sobre quem não está armada para a reconhecer, por pura falta de capacidade para atuar sobre o meio e todos os constrangimentos sobre a capacidade de ajuizar, sobre o gosto e o discernimento.” (Eric Hawkins, 1981: 29-30). Tradução da autora.

A reverência que segue o lema “teacher and text – and test must know best” é analisada e criticada por Catherine Wallace que particulariza a situação das alunas de EFL (*English as a Foreign Language*) como claramente marginalizadas enquanto leitoras, até porque o seu papel é, prioritariamente, o de alunas “só” de língua.

“EFL students are often marginalised as readers [...] they are perceived to be primarily [...] language learners. What is missing is: 1. An attempt to place reading activity and written texts in a social context; 2. The use of texts which are provocative; 3. A methodology for interpreting texts which addresses ideological assumptions as well as propositional meaning.”

Traduzindo,

“As/Os alunas/os de Inglês Língua Estrangeira são frequentemente marginalizadas/os [...] são vistas/os em primeira instância como alunas/os de língua. O que falta é: 1. Uma tentativa de colocar a leitura e os textos num contexto social; 2. O uso de textos desafiadores; 3. Uma metodologia de interpretação de textos que trate dos pressupostos ideológicos bem como dos significados proposicionais.”

Catherine Wallace (1986) citada por Norman Fairclough, 1992: 62. Tradução da autora.

Dessa reflexão deverá constar um olhar atento quanto ao instrumento de ensino mais comum, o manual escolar. É decisivo que, por um lado, se escrutine criticamente os textos provenientes dos *media*, das enciclopédias, dos dicionários e das revistas “especializadas” para que não sejam tomados *at face value*, numa atitude de reverência que se deverá evitar em contexto educativo, por outro lado, se aproveite a oportunidade de, ao fazer a análise desses textos, educar as alunas e os alunos na compreensão de como a linguagem pode ser usada para influenciar, persuadir, controlar e silenciar, na sequência do que propôs Catherine Wallace (1986), citada por Norman Fairclough (1992) (ver texto em caixa). Esse exercício será, para as alunas e os alunos, uma forma pedagógica e educativa de descortinar outras vozes credíveis e tentar encontrar voz autêntica.

As estratégias comunicativo-funcionais de interação na sala de aula, no entanto, pela ênfase posta na oralidade, balizam a noção de voz, como ‘opinião pessoal’. Nessa abordagem, postula-se que, por um lado, todas as opiniões são igualmente válidas e, por outro, que todas as opiniões sobre um determinado assunto devem ser apresentadas, habitualmente, sem

crítica, a fim de que as alunas e os alunos possam decidir ‘por si’. Mas não estará o discurso da sala de aula inevitavelmente, *full of invisible quotes?*, usando a expressão de Claire Kramsch (1993: 48). Será que a idade e a maturidade das alunas e dos alunos permitem que, ‘por si’, se apercebam das questões, muitas delas de índole moral, que os programas das disciplinas levam para a sala de aula? Será que o hiperindividualismo permite às alunas e aos alunos ver que a experiência pessoal, por mais rica que seja, não é suficiente para anular um padrão social? Aperceber-se-ão, por si, que esse hiperindividualismo desperdiça as generalizações produtivas, mas naturaliza as generalizações abusivas? Este *ethos* está, igualmente, presente na ênfase dada às exceções, aos indivíduos excepcionais, seja no sentido da emulação, seja no da condenação.

Se se deixar às alunas e aos alunos as tomadas de decisão, em função de troca de opiniões em formato ‘prós e contras’, “todas válidas” e livres, o que impedirá que elas e eles se limitem a ecoar lugares comuns ou, pior, preconceitos e falsidades?

“Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador.”

Paulo Freire, 1999: 11.

Da combinação da neutralidade, do individualismo e da rebelião *cool* surge um modelo de cidadania passiva, expectante, de ‘senso comum’ que poderá ter um efeito desmobilizador da cidadania ativa e que a escola não poderá aceitar.⁵

Há, na adolescência, uma ‘raiva ingénu’ de mãos dadas com uma ‘generosidade de peito aberto’ que não devemos desperdiçar. Como se vê no texto em caixa, a este propósito, Paulo Freire (1999) não poderia ser mais claro.

Levar esta indignação para a aula ou incentivá-la nas alunas e nos alunos é possível e urgente, para que a educação se constitua, nas palavras de John Berger, como “prática de liberdade, um meio pelo qual [nos relacionamos] crítica e criativamente com a realidade e [descobrimos] como participar na transformação do mundo que é de todas e de todos.” (1972:11).⁶ E isto pode, e deve também, de um modo sério, criativo, com humor e esperança, ser feito a partir dos temas previstos no Programa Oficial de Ensino de Inglês para o Ensino Secundário.

⁵ Ver Faith Agostinone-Wilson (2004: 75). Disponível em <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/03-1-03.pdf> (consultado em 10 de junho de 2016).

⁶ Tradução de Eduarda Carvalho, Helena Loureiro e Lina Oliveira da obra de John Berger (1972: 11).

5.2.

Programa da disciplina e oportunidades educativas

“It used to be so simple. Men paid, drove and made the first move. Women dressed up, pretended they liked the restaurant, got the bubbles up their nose and said ‘Really – how interesting!’ a lot ... Dinner was never spoilt by women saying, as you hit the foyer, ‘Well, damn me, but that was the worst bit of cinematography I’ve seen in a long time’. Women didn’t say that. Women said, ‘What did you think of the film?’”⁷

Michael Bywater (1992, citado por Deborah Cameron, 1995: 175)

“É O PROGRAMA, ESTÚPIDO!”⁸

Atenção e sensibilidade à cultura, e mais recentemente à cidadania, que o Programa Oficial de Ensino de Inglês para o Ensino Secundário datado de 2001 (10º e 11º Anos) e de 2003 (12º Ano) apresenta, desde os anos 80, quando ela começou a ser divulgada nos círculos pedagógicos e no ensino da literatura como ‘o quinto *skill*’, acompanha um processo iniciado pelas instituições privadas de línguas, nomeadamente o *British Council*, de investimento nos chamados “*British Studies*” e a aquiescência a um *ethos* de abertura ao mundo e às coisas dele para além das paredes da escola, numa visão de cultura que vai para além da estritamente histórica. É por via deste

entendimento que se tornou, hoje, impossível ignorar assuntos que no passado poderiam ser vistos como adquiridos e consensuais, porque ‘tudo era tão simples’.

Da professora e do professor de Inglês espera-se que as suas opções e ações de índole sociopsicológica de motivação, metodológica e linguística, sejam enquadradas por um espírito sensível, preocupado e tolerante relativamente ao que se considera ser ‘os interesses, as preocupações e [as] necessidades [dos jovens] neste contexto de transição e mutabilidade’.

⁷ “Dantes era tudo tão simples. Os homens pagavam, conduziam e tomavam a iniciativa. As mulheres enfeitavam-se, fingiam que gostavam do restaurante, deixavam o champanhe fazer efeito e diziam ‘Ah, sim?’ – Ah, mas que interessante!’ muitas vezes... O jantar nunca acabava mal, com as mulheres a dizer, quando se saía para o ‘foyer’ ‘Raios me partam se este não é o pior filme que eu vi nos últimos tempos.’ As mulheres não diziam estas coisas. As mulheres diziam, ‘O que é que você achou do filme?’” Tradução de E. Carvalho, H. Loureiro e L. Oliveira. Bywater, Michael, *Cosmopolitan*, março 1992 (ed. Britânica) cit. por Cameron, Deborah (1995: 175).

⁸ Variante da expressão cunhada por James Carville, em 1992, na campanha de Bill Clinton: “It’s the economy, stupid”.

Esta atenção às coisas do mundo é, contudo, ainda limitada no caso das mulheres. É necessário que a disciplina de Inglês atente nas questões de género, em tudo o que, por enquanto, é obstáculo a uma efetiva igualdade entre mulheres e homens. Ao contrário do que acontece com a “raça”, a etnia, a capacidade física e/ou mental e, aos poucos, muito lentamente, com a orientação sexual, é possível ou ignorar, ou desvalorizar estas preocupações e quem as manifesta. Que mais não seja, por um processo complexo de auto e heterocensura, quase ninguém hoje já se atreve a ser ‘incorreto/a’ naquelas áreas sensíveis. No entanto, quanto às do género e da linguagem a situação é bem diferente: estas transformaram-se nos últimos bastiões da ‘incorreção’ e ser conservador e sexista não merece, em geral, opróbrio social, esses traços são socialmente aceites e, em algumas circunstâncias, serão até positivamente valorizados.

A acrescentar a tudo isto, há a disseminação transversal de uma série de mitos e estereótipos relativamente ao que é o feminismo, a equivalência entre feminismo e machismo e a enraizada noção de que estas preocupações serão ‘modas’ mais ou menos passageiras e de somenos importância quando confrontadas com as outras questões do mundo contemporâneo consideradas ‘verdadeiramente importantes’.

Não surpreende, portanto, que a escola em geral não tenha, para já, visto como prioritária ou justificada a opção por uma abordagem dos conteúdos da disciplina através das “lentes do género”⁹. Ser mulher não significa, de modo algum, ser feminista e o feminismo não é um corolário lógico e ‘natural’ de ser mulher, antes “uma luta e uma interpretação política controversa que não é, de modo algum, universal às mulheres” como lembra

Linda Gordon (1986). O caráter político do feminismo, o lidar com a crítica, a subversão e a incerteza que sempre o acompanham, é uma eleição árdua para quem o usa como instrumento de teoria e ação para a sala de aula. É uma tarefa difícil, que depara com resistência e desconfiança, mas não é uma missão impossível: num certo sentido, elementar, trata-se de recuperar e relembrar o velho *slogan* norte-americano que simplesmente dizia que “feminism is the radical notion that women are people”.¹⁰

E, no entanto, urge confrontar o facto de não haver escritoras, filósofas, economistas, historiadoras, geógrafas, arquitetas, políticas, teólogas, pintoras, escultoras, compositoras, fotógrafas, desportistas a entrar oficialmente nas salas de aula e de os materiais de ensino continuarem a manter estereótipos e a transmitir uma realidade social dicotómica em termos de género que já não corresponde à situação social vivida pela maioria das pessoas. Apesar de alguns esforços de melhoria e atualização, a disciplina de Inglês continua a ser habitada por “brancos, machos e mortos”.

Mesmo quando, em termos de representação, aumentam as pessoas não caucasianas, as mulheres são maioritárias e a vida é celebrada, elas são as habituais exceções virtuosas – pretos, desportistas e *entertainers* e mulheres, celebridades ou vítimas, num mundo global de comunicação instantânea, mobilidade, consumo, fama e divertimento.

⁹ Não há, tanto quanto sei, qualquer estudo sobre esta matéria

¹⁰ Esta afirmação, que se tornou famosa, foi cunhada por Marie Shear, numa recensão da obra de Kramarae e Treichler: *A Feminist Dictionary*, publicada na revista *New Directions for Women*, em 1986. “Dead White Men”, Wikipedia, the free encyclopedia, 10 março de 2015, [em linha], disponível em https://en.wikipedia.org/wiki/Dead_white_men (consultado em março de 2015).

“The phrase “dead white males” (or “dead white men,” “dead white guys” etc.) criticizes the emphasis on high culture in Western civilization in academia (especially those in the United States. Critics of the traditional curriculum argued that it enshrined a world view that valued older European history and ideology, for example, over non-European achievements.”¹¹

Traduzindo,

“A expressão “dead white males” (ou “dead white men,” “dead white guys” etc.) critica a ênfase que, na civilização ocidental, é posta na alta cultura pela academia (sobretudo nos Estados Unidos). As pessoas críticas do currículo tradicional argumentavam que ele endeuçava uma visão do mundo que valorizava as velhas histórias e ideologias europeias, por exemplo, em detrimento de conquistas e realizações não europeias.”¹²

“Dead White Men”¹¹

Contudo, se à questão da “raça” é dado um tratamento *todos diferentes, todos iguais*, materializado em temas, textos e personagens consensuais e tornadas inofensivas como, por exemplo, o multiculturalismo a cadinho ou saladeira, o *I Have a Dream* ou o *Yes, We Can* de Martin Luther King, Nelson Mandela e Barack Obama, a questão do gênero continua a ser o silêncio gritante.

A este propósito, ver o subcapítulo “Introduzir questões de gênero no currículo: um ato de política das e dos docentes?” do capítulo “Gênero e Currículo”, deste Guia.

Independentemente das circunstâncias profissionais e pessoais das professoras e dos professores de Inglês que ditarão as escolhas que fazem relativamente ao que

ensinar, a partir do Programa, e para além da seleção dos manuais e respetivas opções, não se poderá esquecer que, por atraente e facilitadora que seja a parafernália tecnológica hoje disponível, a linguagem é, sempre, citando Deborah Cameron, “the stuff of education [...] To be educated in our society, and perhaps in any, is to have access to the culture’s linguistic resources; to feel at home with them, to be aware of their potential, in some sense to control them for your own chosen purposes.” (1989: 5)¹²

Esta consciência obriga à reflexão sobre a linguagem da disciplina de Inglês, à ponderação sobre a linguagem das opções pedagógicas individuais, à avaliação se são uma e a mesma ou diversas, à verificação se fortalecem ou enfraquecem as alunas e os alunos e à decisão sobre se os efeitos que terão sobre elas e eles são os desejados. É assim que, por vezes, se terá de seguir caminhos de resistência, muitas vezes desvalorizados ou até ridicularizados, quase sempre solitários, quanto ao uso normalizado do masculino genérico, o que implica que se deixe de encarar um determinado modo de usar a linguagem como óbvio, natural e neutro, que se pergunte porquê, sob o ponto de vista de quem, para atingir que fins; quanto ao uso de conceitos importados de um universo anglo-saxónico, verdadeiramente ‘estrangeiros’ para as nossas alunas e alunos, como por exemplo, *setting*

¹¹ “Dead White Men”, Wikipedia, the free encyclopedia, 10 março de 2015, [em linha], disponível em https://en.wikipedia.org/wiki/Dead_white_men (consultado em março de 2015).

¹² “A matéria da educação: não só o meio em que está/é representada a maior parte do saber, mas igualmente o meio através do qual as pessoas aprendem e ensinam, numa interação linguística entre si e com os textos. Ser educado/a na nossa sociedade, e talvez em todas as sociedades, é ter acesso aos recursos linguísticos de uma cultura; é sentir-se à vontade com eles, é ter consciência do seu potencial, é, num certo sentido, controlá-los para os fins que a própria pessoa escolher... Uma educação que não reflita sobre a nossa relação com ela, dificilmente merecerá o nome de *educação*” (Deborah Cameron, 1989: 5). Tradução de Graça Abranches e Eduarda Carvalho.

priorities, creating opportunities adopting life styles e rising to challenges, que ecoam uma visão empreendedorista da educação em que a língua estrangeira fica reduzida a uma mais valia no mercado de trabalho e as dificuldades e os problemas das alunas e dos alunos, da escola e da sociedade, desviados dos seus contextos, obscurecidas as causas e as responsabilidades, ficam a aguardar soluções avulsas e, eventualmente, irrealistas (Claire Kramsch, 1993: 21-22).

A linguagem é um tema recorrente neste Guião. Ver em especial o subcapítulo “O poder da linguagem e o uso correto dos conceitos”, do capítulo “Género e Currículo”, e os capítulos “Género e Filosofia” e “Biologia e Género: outros Olhares”.

Teremos também de avaliar o modo como é dada voz, como se fazem ouvir na sala de aula as alunas e os alunos, como se processa a interação, como se comportam linguisticamente professoras e professores, alunas e alunos e assistentes operacionais e, assim procedendo, aumentar a consciencialização de possíveis comportamentos diferenciados e discriminatórios de professoras e professores em relação a alunas e alunos, mas também de docentes para docentes, o que levará a questionar o papel que a diferença sexual desempenha na distribuição de tarefas, na designação de porta-vozes e delegadas e delegados de turma, na diferenciação da atenção e expectativas das professoras e dos professores relativamente ao desempenho das alunas e dos alunos conforme os temas ou tópicos, na aceitabilidade da interrupção ou do falar por cima de outrem, na paciência ou falta dela quanto a infrações disciplinares, na escolha de chefias, de convidadas e convidados da escola, mais uma vez em função de tópicos diferenciados, a lista continua, não devendo ficar sem atenção a indisciplina, a rebelião vácuca dos desmotivados, cujos palavrões, ouvidos nas salas, nos corredores ou no pátio, acabam, em

última análise, por atingir mais as mulheres, todas, do que os destinatários do insulto, ainda que ritualizado.

Este trabalho é, por um lado, de higiene verbal, como lhe chama a sociolinguista britânica Deborah Cameron, ou, mais simplesmente, de reforma linguística, particularmente difícil porque colide com convicções fortíssimas das pessoas sobre o que imaginam ser a linguagem e as suas regras, associadas a um grande conservadorismo linguístico, transversal ao espectro político e, por outro lado, de consciencialização da natureza cultural dos discursos e das implicações sociais e políticas das escolhas linguísticas individuais. Tal como Claire Kramsch propõe, advoga-se aqui que a sala de aula de língua estrangeira seja um espaço em que docentes e discentes deixem de ser “falantes imperfeitos” de inglês, que assumam, simultaneamente, “papéis de participantes e observadores de diálogos interculturais na língua estrangeira, atravessando exercícios gramaticais, atividades comunicativas e a análise e discussão de textos” (1993:28-29). Deste modo, as professoras e os professores terão “novos objetivos – poéticos, psicológicos e políticos – que não serão comensuráveis em testes de proficiência nem atingíveis através de um método de aplicação fácil.” Mais do que uma matriz a seguir para se ensinar inglês, o que é proposto “é uma maneira diferente de se ser professora ou professor de Inglês” (1993:31).

“ALGUNS DOS MEUS MELHORES AMIGOS SÃO MULHERES...”

No Programa de Inglês – 10º, 11º e 12º anos (nível de continuação), as mulheres são referidas a propósito de dois “domínios de referência” do 12º ano: “Culturas, Artes e Sociedade” em que se postula que: “será importante abordar questões relacionadas

com a democratização das artes, com a visibilidade das vozes femininas e das culturas minoritárias.” e “Democracia na Era Global” em que se refere, a propósito da “Declaração Universal dos Direitos do Homem [sic] [a] “igualdade de direitos e oportunidades (crianças, idosos, mulheres...)” e se dá relevo a “figuras emblemáticas na defesa dos direitos e liberdades (Nelson Mandela, Mahatma Gandhi, Germaine Greer, Betty Friedan, Martin Luther King...)” [nossos realces].

Ou seja, é no 12º ano que surgem referências específicas a mulheres concretas, exemplares, não estando, assim, formalmente contemplada a possibilidade de as mulheres serem ‘protagonistas’ de outros temas escolhidos para os anos anteriores.¹⁴

Esta ausência poder-se-á explicar, por um lado, pela noção muito disseminada, nomeadamente em contextos educativos, de que as mulheres surgirão subsumidas no mundo e nas ações dos homens, por outro lado, parece

“Men act and women appear. Men look at women. Women watch themselves being looked at. This determines not only most relations between men and women but also the relation of women to themselves. The surveyor of woman in herself is male: the surveyed female. Thus she turns herself into an object - and most particularly an object of vision: a sight.”¹³

John Berger, 1972: 47.

considerar-se que é no 12º ano o momento adequado, no que há maturidade diz respeito, para debater a ‘questão feminina’ e a agência das mulheres.

Os ‘valores cívicos e humanos’, que desejamos sejam adquiridos pelas alunas e pelos alunos, desenvolver-se-ão por exposição à diversidade e pela celebração da diferença. No entanto, esta estratégia, por si só, dificilmente conseguirá problematizar as tensões e as contradições das relações desiguais entre pessoas, grupos e comunidades e aprofundar a discussão pedagógica do sexismo, do racismo, da violência e da xenofobia. Importa proporcionar às alunas e aos alunos propostas concretas de como escapar à desigualdade e à discriminação, nas suas

formas mais virulentas, mas também nas mais subtis, ou utopias de superação onde as pessoas se possam respeitar mutuamente e partilhar em paz este mundo cada vez mais global.

A disciplina de Inglês, a língua falada por muitas mulheres e muitos homens que, em ondas sucessivas, publicamente se manifestaram e manifestam pela igualdade de direitos e oportunidades, terá de atribuir relevância ao género como instrumento de leitura do mundo e expor o sexismo, a um nível geral e nas questões de linguagem em particular. O género é uma estrutura de poder, é um processo estruturante das relações entre as pessoas em que umas se sobrepõem a outras. Estas relações de poder são sistemáticas, não são

¹³ “Os homens agem e as mulheres aparecem. Os homens olham para as mulheres. As mulheres veem-se a ser olhadas. Isto determina não só a maioria das relações entre os homens e as mulheres, mas também a relação das mulheres consigo próprias. O observador que cada mulher tem em si é macho: a observada [é] fêmea. E assim ela transforma-se/transmuta-se num objeto visual: uma vista” (John Berger, 1972: 47). Tradução de E. Carvalho, H. Loureiro e L. Oliveira.

¹⁴ Há, neste momento, uma atitude generalizada de desconfiança e de desvalorização das disciplinas da área das ciências sociais e das humanidades, ainda que sejam elas que olham mais criticamente para os mecanismos que geram e reproduzem as desigualdades e as discriminações. A desvalorização destas áreas em prol das ciências naturais e matemáticas e/ou das tecnologias é um corolário a que a organização escolar e as alunas e os alunos não ficam imunes. Este facto leva, por um lado, a uma razoável instabilidade do número de alunas e alunos que optam pelo Inglês como disciplina de 12º ano, por outro lado, que seja limitado o universo de alunas e alunos que assim contactam com os referidos vislumbres de agência e *empowerment*.

aleatórias, são historicamente determinadas, não são estáticas, mudam em conjunto e em função de outros processos estruturantes como a classe social e a “raça”, entre outros.

É ilusório pensar-se que se poderá ensinar numa perspetiva “cega” ao género em que as pessoas sejam todos diferentes, todos iguais.

Ignorar as relações de género e o sexismo não os faz desaparecer nem da vida lá fora, nem da escola (“Sala de Professores”, gabinete do diretor ou da diretora, corredores, pátios e salas de aula). O género estará lá sempre e determina muito do que lá acontece.

Sistematicamente, as alunas e os alunos, mesmo quando o texto tem (e é bem frequente isso não acontecer) a autoria especificada e se trata de uma *she*, usem o pronome pessoal de terceira pessoa masculino, *he*. Compreende-se que pensem que, tal como na disciplina de

Português, *Man, Men, Menkind* sirvam para homens e mulheres e que dizer ou escrever *Person/People, Individuals, Human Beings* ou *Humankind*, seja uma mera ortodoxia politicamente correta. Compreende-se que a maioria das alunas e dos alunos, perante material em que surja a palavra *feminism*, a defina como o antónimo de machismo, apenas mais um ‘ismo’ a juntar, de um modo ligeiro, à lista de ‘ismos maus’, mais uma vez *todos diferentes, todos iguais*. E, no entanto, quando se vai para além das “frases desidratadas dos manuais” (Claire Kramsch, 1993: 15) quando se usa, natural e consistentemente, linguagem inclusiva, se adota nos exemplos gramaticais o pronome pessoal de terceira pessoa feminino em situações de agência e não de passividade, em que o sujeito ‘faz coisas’ em vez de as sofrer, se questiona as interrupções e as intervenções não solicitadas de um modo geral fortemente marcadas pelo género, se leva para a sala de aula citações, textos, imagens de meninas, raparigas e mulheres, anónimas, mas também vozes reconhecidas e de autoridade, se desafia estereótipos e preconceitos nas alunas e nos alunos, mas também em si próprias e

A estratégia do diálogo e do não confronto tem, contudo, limites. A professora e o professor nunca poderão admitir comentários e/ou insultos sexistas, racistas, homofóbicos, mas terão uma difícil tarefa pela frente se persistirem em educar esses alunos. Como Eric Hawkins (1981: 28) advoga, os valores que as alunas e os alunos trazem para a escola não são “sacrossantos”, têm de ser postos em causa:

“must the curriculum remain static simply to avoid challenging narrower home horizons? No conscientious language teacher would deny that vigilance is needed to avoid unfairness to pupils whose home values conflict with those taught in the school ... [e.g.] the pupil who is being indoctrinated at home ... in bigotry and hatred.”

Traduzindo,

“terá o currículo de permanecer estático, simplesmente para evitar confrontar horizontes mais estreitos [que os/as alunos/as trazem] de casa? Nenhum/a professor/a de língua, atento/a, poderá negar que é preciso estar vigilante para evitar injustiças para com os/as alunos/as cujos valores familiares estão em conflito com os que são ensinados na escola ... [por exemplo] o/a aluno/a que, em casa, está a ser indoutinado em preconceito e ódio.”

Eric Hawkins, 1981: 28.. Tradução da autora.

em si próprios, de um modo inteligente e não de confronto, então verificar-se-á que, com avanços e retrocessos, com hesitações e dúvidas, um número crescente de alunas e alunos, nem que seja, de início, por imitação interessada, começará a, verdadeiramente, prestar mais atenção ao que dizem, o que parece ser um bom princípio geral.

Entretanto, das páginas dos manuais centenas de rostos femininos olham-nos sorridentes, quiçá, como sugere Claire Kramsch (1993), “in pursuit of communicative happiness” (p. 12).

São, maioritariamente, caras descaracterizadas dos bancos de fotografias, umas loiras, outras morenas, todas jovens, todas magras, quase todas brancas. Há, generalizadamente, uma obsessão com a aparência física das raparigas, muitas vezes em poses de modelo de revistas para adolescentes que, por sua vez, imitam as poses dos modelos glamorosos das revistas de moda que, cada vez mais, imitam as poses de outros modelos, de outras áreas como, por exemplo, a da pornografia, ainda que em versão *porno chic*.¹⁵

Quando, eventualmente, as raparigas ou mulheres jovens são representadas em papel de relevo ou liderança, as perguntas que acompanham essas imagens chamam

sempre a atenção para esse facto, tornando evidente a ‘estranheza’, o carácter excecional da situação.

Madeleine Arnot (1982) refere, a este propósito, a dificuldade de “alinhar” satisfatoriamente retalhos de imagens contraditórias que, em princípio, se excluem mutuamente como, por exemplo, as de raparigas/mulheres independentes e dependentes, sedutoras e virtuosas, maternais e infantis, consumidoras críticas e acríicas, politicamente atentas e desatentas, e conclui que também os estereótipos têm de ser analisados, não só em termos da sua persistência e coerência, mas também das suas contradições num processo de construção de identidade que poderá ser, em última análise, de “teeth gritting harmony”, fazendo uso das palavras de Madeleine Arnot (1982, citada por Lynda Stone, 1994: 98).

Estas figuras femininas decoram todos os temas sem exceção, acompanhadas em alguns deles por celebridades: Britney Spears e Madonna, por exemplo, quando o assunto é leve, inevitavelmente Angelina Jolie quando o assunto é sério. Pontualmente, como exemplo da estratégia que Claire Kramsch sagazmente apelida de “a little bit of this, a little bit of that” (1993: 12), em desfasamento com as restantes e umas com as outras, podem aparecer, num leque ainda assim reduzido, Betty Friedan e Margaret Thatcher, Maya Angelou e Sophie Kinsella, Malala Yousafzai e Madre Teresa de Calcutá, apresentadas como expoentes de mulheres exemplares, muitas vezes sem contexto, sempre sem contraditório, todas diferentes, todas iguais, todas ‘vistas’.

¹⁵ Bindel, Julie (2010, 10 de julho), “The truth about the porn industry”, *The Guardian*, [em linha], disponível em <http://www.theguardian.com/lifeandstyle/2010/jul/02/gail-dines-pornography> (consultado a 26.01.2015).

5.3.

PROPOSTAS DE ABORDAGEM CURRICULAR

“This cartoon is a little feminist: it teaches that womwns are equal to mens. I like that!”¹⁶

“Re-vision – the act of looking back, of seeing with fresh eyes, of entering an old text from a new critical direction – is for woman more than a chapter in cultural history: it is an act of survival.”¹⁷

Adrienne Rich, 1979: pp

PROGRAMA
DE INGLÊS
(NÍVEL DE
CONTINUAÇÃO)

10º ano

4. *Os jovens na era global*

11º ano

2. *O jovem e o consumo*

12º ano

2. *Cidadania e Multiculturalismo*

O que se segue são exemplos e propostas adicionais, nunca alternativas, de trabalho, centradas nos temas “Os Jovens na Era Global”, “O Jovem e o Consumo” e “Cidadania e Multiculturalismo”, respetivamente do 10º, 11º e 12º anos, em que serão apresentados exemplos concretos,

todos já aplicados em turmas destes anos de escolaridade, de um modo complementar de traduzir e ilustrar os temas programáticos, dando visibilidade e agência às raparigas e às mulheres, numa perspetiva crítica e feminista, porque “feminist can be a label, a practice and a lens by which we view the world” (Jessica Valenti, 2014).¹⁸

QUADRO 1: 10º ANO – OS JOVENS NA ERA GLOBAL

PROGRAMA	MANUAIS	PROPOSTA
Os jovens de hoje <ul style="list-style-type: none"> • valores • atitudes • comportamentos • sonhos e ambições • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • tecnologia (telemóveis, tablets...) • empreendedorismo • finanças 	Os jovens e as jovens de hoje (sexo, classe, nacionalidade, orientação sexual...) <ul style="list-style-type: none"> • Jovens: <i>Set biological age or social construct?</i> (origem e desenvolvimento do conceito de adolescência, <i>youth, teens e twens</i>) • há “valores” exclusivos das/os adolescentes? Que valores partilharão uma <i>Sloane</i> e um <i>Chav</i>, por exemplo? • jovens e sexualidade – <i>sex, gender identity, and sexual identity. Reproductive health/Reproductive rights</i>

¹⁶ Transcrição literal de um teste de um aluno do 11º Ano (2014-2015).

¹⁷ “A re-visão – o ato de olhar para trás, de ver com olhos novos, de entrar num texto velho a partir de uma perspetiva crítica nova – é para as mulheres mais do que um capítulo da história cultural: é um ato de sobrevivência.” Tradução de E. Carvalho, H. Loureiro e L. Oliveira.

¹⁸ “Feminista pode ser um rótulo, uma prática e uma lente através da qual vemos o mundo” (Jessica Valenti, 2014), disponível em <http://www.theguardian.com/commentisfree/2014/nov/24/when-everyone-is-a-feminist> [consultado em 10 de janeiro de 2015]. Tradução da autora.

PROPOSTAS

PROGRAMA	MANUAIS	PROPOSTA
<p>Os jovens e o futuro</p> <ul style="list-style-type: none"> • trabalho e lazer • adaptabilidade • formação ao longo da vida • ... <p>As linguagens dos jovens</p> <ul style="list-style-type: none"> • música • modas e tendências (<i>street jargon, graffiti, urban tribes...</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • moda • subculturas (casual/preppy/sporty/sophisticated/goth/punk/hip hop/emo) • entretenimento (música pop/rap) • voluntariado (África) • <i>generation gap</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • jovens – <i>right holders/duty bearers/empowerment</i> <p>Ephiphobia</p> <p>Sonhos e ambições</p> <p>Os jovens e as jovens: que futuro?</p> <ul style="list-style-type: none"> • educação, trabalho e lazer (escola: <i>compulsory detention ou practice of freedom?</i>) (precariedade, emigração, resistência)(música, cinema, teatro, artes plásticas, desporto...) • <i>lad culture - ladette culture: lá como cá?</i> • <i>Girl Power/Grrrl Power – empowerment or consumerism?</i> • ativismos (partidos, movimentos, voluntariado, blogues, <i>twitter, facebook...</i>) • associativismos

QUADRO 2: 11º ANO – OS JOVENS E O CONSUMO

PROGRAMA	MANUAIS	PROPOSTA
<p>Hábitos de consumo</p> <ul style="list-style-type: none"> • alimentação • moda e vestuário • entretenimento • ... <p>Hábitos de consumo</p> <ul style="list-style-type: none"> • A criação da imagem • marcas e logos • padrões de beleza, de comportamento • ... <p>Publicidade e marketing</p> <ul style="list-style-type: none"> • estratégias e linguagens nos diferentes <i>media</i> • ... <p>Defesa do consumidor</p> <ul style="list-style-type: none"> • acção directa do consumidor (verificação da rotulagem, boicote à compra...) • publicidade enganosa • organizações de defesa do consumidor • ... <p>Ética da produção e comercialização de bens</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>franchising</i> • condições de trabalho • testagem em animais 	<ul style="list-style-type: none"> • consumismo jovem (<i>teen spending</i>) • modas (<i>trendsetting</i>) • marcas (<i>brands passion</i>) • publicidade • direitos dos consumidores • consumo ético 	<p>de “<i>The Fable of the Bees</i>”(1714) de B. Mandeville a “<i>No Logo</i>” (1999) de Naomi Klein e a “<i>The Story of Stuff</i>” (2007) de Annie Leonard</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>the rise of the department store</i> • <i>conspicuous consumption</i> • <i>planned & perceived obsolescence</i> • <i>resistência (Buy Nothing Day/Slow Movement/ Green Economy...)</i> <p>Publicidade e marketing</p> <ul style="list-style-type: none"> • estratégias e linguagens nos diferentes <i>media</i> • <i>kinderculture</i> • sexismo, misoginia, direitos humanos e saúde pública: <i>Objectification/Judged by Looks Alone/Thinness/Dieting/Infantilization & Powerlessness/Consumerism & Sexualizing Products/Masculinity/Violence/What to do?*</i> • <i>resistência (talk & write back)</i> <p>Defesa do/a cidadão/ã consumidor/a</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>March 15 - World Consumer Rights Day</i> • ativismos • acção directa (verificação da rotulagem, boicote à compra, denúncia, protesto...) • organizações de defesa do/a cidadão/ã consumidor/a <p>Ética da produção e comercialização de bens</p> <ul style="list-style-type: none"> • condições de trabalho/exploração de trabalho infantil e jovem – as meninas e a dupla exploração • acção directa (verificação da rotulagem, boicote à compra, denúncia, protesto...) <p><small>* do doc. <i>Killing Us Softly 4</i> de Jean Kilbourne, 2010</small></p>

PROPOSTAS

QUADRO 3: 12º ANO – CIDADANIA E MULTICULTURALISMO

PROGRAMA	MANUAIS	PROPOSTA
<p>A Declaração Universal dos Direitos do Homem</p> <ul style="list-style-type: none"> • igualdade de direitos e oportunidades (crianças, idosos, mulheres...) • direito à diferença (linguística, religiosa, étnica...) • direito à liberdade de expressão e de culto • figuras emblemáticas na defesa dos direitos e liberdades (NelsonMandela, Mahatma Gandhi, Germaine Greer, Betty Friedan, Martin Luther King...) • ... <p>Conviver com a diversidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobilidade e fluxos migratórios • imigração/emigração • refugiados (políticos, religiosos, económicos, étnicos,...) • políticas de imigração 	<p>Cidadania e Multiculturalismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • respeito pelos direitos humanos (atropelos a esses direitos – África e Ásia) • crimes contra os direitos humanos (nazismo/ comunismo) • distinção entre “más políticas” e “boas políticas” • imigração • a união europeia 	<p>Cidadanias, Interseccionalidade e Othering</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>The Universal Declaration of Human Rights</i>, 1948 • <i>The International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination</i> (ICERD), 1965/69 • <i>The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women</i> (CEDAW), 1979/81 • <i>The Convention on the Protection of All Migrant Workers and Members of their Families</i> (CMW), 1990 • <i>The Convention on the Rights of Persons with Disabilities</i>, 2006/08 • <i>The Fourth World Conference on Women: Action for Equality, Development and Peace</i>, 1995, Beijing, China • heróis e heroínas (why we need them) • viver (com) a diversidade • tolerar os intolerantes? <p>Humanitarianism (“No distinction made in the face of suffering or abuse on grounds of gender, sexual orientation, tribe, caste, age, religion, ability, or nationality”)</p> <p>New Humanitarianism (war by any other word...)</p> <p>Multiculturalismo crítico (“direct challenge to liberal or benevolent forms of multicultural education”)</p> <p>A Europa</p> <ul style="list-style-type: none"> • de quem e para quem? • as mulheres e o poder (<i>should we be proud of Margaret Thatcher and Angela Merkel?</i>) • a crise financeira e os/as jovens • emigração/imigração • resistência/s

Nestas propostas não se ‘essencializa’ o género, não se descaram outras variáveis (ver **Figura 1**) como a classe e a “raça”, a idade e a etnia, a nacionalidade, a orientação sexual e a capacidade, já que se parte do mesmo princípio que Flavia Dzodan resume eloquentemente quando

afirma que: “My feminism will be intersectional, or it will be bullshit – and I’m not interested in bullshit” (citada por Jessica Valenti em 2014)¹⁹. Não se ignora que as alunas e os alunos estão na aula de Inglês com opções, motivações e investimentos que podem

ser influenciados pelo género enquanto sistema de relações sociais e práticas discursivas, mas não se esquece, igualmente, que a aula de Inglês pode apresentar às alunas e aos alunos ‘outros mundos’ mais livres e iguais. O que se propõe é uma abordagem *gender sensitive*,

¹⁹ “O meu feminismo há de ser interseccional, ou será uma treta – e eu não estou interessada em tretas” (Flavia Dodzan, s/d, citada por Jessica Valenti, 2014). Disponível em <http://www.theguardian.com/commentisfree/2014/nov/24/when-everyone-is-a-feminist> [consultado em 10.01.2015]. Tradução da autora.

PROPOSTAS



Figura 1.

Fotografia da autora

que Barbara Houston (1985: 131) caracteriza do seguinte modo:

"What differentiates a gender-sensitive strategy from a gender-free one is that a gender-sensitive strategy allows one to recognize that at different times and in different circumstances one might be required to adopt opposing policies in order to eliminate gender bias."²⁰

Ou seja, esta perspetiva não se vê como uma matriz genérica a aplicar em toda e qualquer circunstância educativa, uma espécie de 'sexismómetro' ou de 'tira-sexismo universal', antes chama a atenção para a importância de professoras e professores, alunas e alunos aprenderem a fazer sentido da cultura sexista em que vivem e de, igualmente, aprenderem a como

lhe fazer frente, numa perspetiva com muito de situacional já que fará depender as ações pedagógicas e educativas dos tipos concretos de discriminação.

Nestas propostas exploram-se três dos domínios de referência constantes do programa de ensino de Inglês para o ensino secundário: quatro por ano, num total de oito, já que alguns se repetem. Apesar dos objetivos de aprendizagem do programa, positivos e com capacidade de desbravar caminhos e horizontes, nos manuais, a tradução das finalidades e propostas programáticas é, habitualmente, um conjunto de "interesses, preocupações e necessidades" genéricos e "universais", que poderão dificultar o princípio da abertura de novos horizontes culturais ou, nas palavras de Michael Byram, defendendo uma *intercultural competence*, definida como "[the] ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality", a possibilidade de as alunas e os alunos aprenderem a ver "relationships between their own and other cultures, (...) acquire interest in and curiosity about 'otherness', and an awareness of themselves and their own cultures seen from other people's perspectives."²¹ (2002: 10)

De facto, no tema de 10º ano – "Os Jovens na Era Global" e no de 11º ano – "O Jovem e o Consumo", em Portugal e nos 'países de expressão inglesa, ser-se jovem é ser-se 'consumidor' (de moda *mainstream*, de tecnologia de informação "I" – *ipad*, *ipod*, *iphone*,

²⁰ "O que distingue uma estratégia *sensível* ao género de uma *isenta* de género é que a estratégia *sensível* ao género permite-nos reconhecer que, em momentos e circunstâncias diferentes, poderemos ter de adotar medidas opostas a fim de eliminar os preconceitos de género" (Barbara Houston, 1985: 131). Tradução da autora.

²¹ "A capacidade de assegurar um entendimento comum entre pessoas de diferentes entidades sociais e a capacidade destas de interagir com terceiros, seres humanos complexos, com múltiplas identidades e individualidade própria", "relações entre a cultura própria e as alheias, [...] a ganhar interesse e curiosidade sobre 'o outro' e uma consciência de si próprias e de si próprios e respetivas culturas, vistas pelas perspetivas de terceiros" (Michael Byram, 2002: 10). Tradução da autora.

PROPOSTAS

de formas muito específicas de cultura de massas, tipo *VH1* e *MTV* e de psicologia simplificada, em torno do mito resiliente do *generation gap*, ‘empreendedor’ (finanças e negócios promissores como *business etiquette consultant*) e ‘bem comportado’ (voluntariado transatlântico, subculturas de guião turístico e rebeldia com a generosidade e o risco do tamanho do slogan na *t-shirt XS*).

Urge, então, fazer a mais elementar das perguntas pedagógicas e educativas: porquê? Rotula-se um problema ubíquo, *name brand obsession*, por exemplo (numa visão desde logo eurocêntrica e limitada do universo de falantes de inglês), e reduz-se a análise a uma questão individual, a um defeito de personalidade, a uma ‘característica’ das raparigas e, em menor grau, de alguns rapazes, de imediato ‘suspeitos’. Secundarizada fica, neste caso, a análise crítica do poder dos *media* e, especificamente, da publicidade, sobre raparigas e rapazes mas, mais uma vez, sobre as raparigas em particular, no processo de glamorização do consumo a que John Berger aludiu nos seguintes termos: “glamour cannot exist without personal social envy being a common and widespread emotion”²² (1972:148).

Será fundamental, numa época em que os valores de consumo pautam as relações do quotidiano, investigar pedagogicamente esta realidade, questionando a presença de propaganda a marcas em material pedagógico, e a presença, sem contraditório, de textos que proclamam que “a consumer culture is considered to be the natural product of a healthy, advanced, capitalist society”²³ e o facto da ocasional página atenta aos

malefícios do consumismo e da publicidade continuar a ser ilustrada, como as outras, por uma multiplicidade de rostos de raparigas sorridentes.

Neste quadro, é difícil a comparação produtiva com outras realidades, com outros modos de ser jovem: cá como lá. Ou seja, todas as ideias preconcebidas que as alunas e os alunos tinham sobre os seus pares, falantes de inglês e, por comparação, sobre si próprios, poderão sair reforçadas com a autoridade conferida pelo manual.

Quantas vezes se ouve, na sala de aula, o comentário “Afinal lá também é assim!”, quando raramente isso é verdadeiro, com o acrescido efeito perverso de o ‘diferente’ ser sempre ‘lá longe’ e o imaginado lugar de exclusividade de todos os desmandos e opressões, incluindo as de género.

O que se propõe (ver quadro tripartido anterior) é a questionação dos conceitos de jovem, de adolescente, e de *teenager*, passando pela história do nascimento do último termo nos Estados Unidos, em resposta a uma noção mais europeia de adolescente (embora cunhada por um psicólogo americano – Granville Stanley Hall), numa **união de sucesso entre uma psicologia de almanaque e uma economia consumista em ascensão, até à obsessão atual com a juventude, de mãos dadas**

²² “O *glamour* não existirá sem que o sentimento pessoal de inveja social seja uma emoção comum e disseminada” (John Berger, 1972: 148). Tradução da autora.

²³ Título de um texto de um manual de 11º ano, ilustrativo do tema “O Jovem e o Consumo”.

PROPOSTAS

“[An] undesirable effect of acting like children is that when it comes to looking after them, women are inadvertently putting themselves at the front of the queue. Feminism fail. Our foremothers were farmers, warriors, weavers and builders. They had wrinkles and pubic hair and opinions. It’s time to stop rewarding women for looking and behaving like toddlers. It’s time to grow up.”²⁴

Kate Smurthwaite, 2014.

com o que se pode considerar uma ascendente efebofobia que se traduz, entre outras discriminações, na infantilização e na desvalorização da participação cívica de raparigas e rapazes.

Esta tendência é visível, igualmente, por um lado, na eliminação quase total de pessoas adultas, de velhas e de velhos, dos materiais de ensino e, por outro, na fragilização e secundarização do papel das mulheres na sociedade, ainda que se afirme e, genuinamente, se acredite o seu contrário, como aliás fica muito claro no ponto do Programa referente ao 12º ano que, apesar de atento à igualdade de direitos e oportunidades, junta “crianças,

idosos e mulheres”, num processo de menorização que tem sido ‘normalizado’ pelos *media* e outros aparelhos ideológicos, logo aceite, e a que a humorista e ativista, Kate Smurthwaite (2014), reage nos termos que se podem ver no texto em caixa.

É preciso dar às alunas e aos alunos exemplos positivos de raparigas e mulheres mais, ou menos, ‘famosas’, explorando a atenção que os *media* se veem obrigados a dar às mulheres e ao feminismo. Exemplo disto são os vários *sites* que dão conta dos sucessos, dos avanços e das pequenas e das grandes lutas das mulheres, durante os últimos anos. Em 2014, por exemplo, os *media* de língua inglesa prestaram particular atenção a quatro momentos: o prémio *Nobel* da estudante e ativista

paquistanesa, Malala Yousafzai, o discurso da atriz, modelo e ativista inglesa, Emma Watson, nas Nações Unidas, entidade de que é embaixadora de boa vontade aquando do lançamento da campanha *HeForShe*, a entrevista dada pelo ator e humorista norte-americano, Aziz Ansari, a David Letterman no *Late Show*, em que assume a sua condição de homem feminista e o número da cantora e atriz norte-americana, Beyoncé, nos *MTV Video Music Awards 2014*, em que dança com a palavra *Feminist* como pano de fundo. Com a exceção do primeiro exemplo, os restantes integram-se num padrão recente de glamorização dos ativismos, mais recentemente também do feminismo, que tem passado pelo uso de ‘celebridades’ que ajudam a ‘vender’ uma determinada causa.²⁵ Tendo em conta a invisibilidade real das

24 “[Um] efeito indesejável de se comportarem como crianças é que quando toca a ter de tomar conta delas, as mulheres se estão a pôr, inadvertidamente, na frente da fila. *Feminism fail*. As nossas antepassadas eram lavradoras, guerreiras, tecelãs e construtoras. Tinham rugas e pelos púbicos e opiniões. É tempo de parar de louvar as mulheres por se parecerem e comportarem como bebés. É tempo de crescer” (Kate Smurthwaite, 2014). Disponível em <http://newint.org/columns/2014/07/01/women-media/> (consultado em 30 de janeiro de 2015). Tradução da autora.

25 “*This is what a feminist looks like*” é o *slogan* estampado em *t-shirts* produzidas por iniciativa da “Fawcett Society” numa campanha de 2014 pela igualdade de direitos, dinamizada com enorme sucesso (nomeadamente institucional, já que, quer o primeiro ministro britânico, quer o líder da oposição as usaram em público) e que veio, mais tarde, a causar acesa discussão quando foram denunciadas as condições de vida e de trabalho das mulheres da Mauritânia que as fabricavam.

PROPOSTAS

mulheres e das coisas delas na educação, e independentemente das dúvidas legítimas que possam existir relativamente ao que algumas pessoas consideram ser um ‘feminismo pronto a consumir’, convirá determinar se, em Portugal, as circunstâncias descritas por bell hooks fazem sentido (ver texto em caixa).

Sendo a resposta afirmativa, será proveitoso, por um lado, agarrar estes ‘15 minutos de fama’ e interesse algo ingénuos e superficiais assim gerados e, por outro lado, explorar a abordagem simples e eficiente implícita no comentário de Aziz Ansari: “You're a feminist if you go to a Jay-Z and Beyoncé concert and you're not like, ‘I feel like Beyoncé should get 23 percent less money than Jay-Z.”²⁶

É igualmente importante apresentar às alunas e aos alunos, raparigas e rapazes, seus pares, que se destacam pelo envolvimento ativo em causas que vão das que mais facilmente reconhecem, como a dinamização de petições para a implementação de um programa nacional de educação sexual e a criação de *websites* para jovens, com um enfoque feminista, até às que lhes são estranhas, como

o trabalho voluntário junto de raparigas e mulheres imigrantes e as campanhas de denúncia e boicote de produtos prejudiciais à saúde pública, numa outra dimensão para além dos aditivos alimentares, como é o caso da ‘instituição’ que é a *Page 3 Girl* do jornal *The Sun* (Kira Kochraine, 2014).

É absolutamente determinante que as nossas alunas e alunos percebam que estas raparigas e estes rapazes cresceram, lá como cá, a ouvir que o feminismo, tal como a história, morreu, que hoje há igualdade e representatividade laborais e institucionais, um “pós-feminismo que canta”. E depois, sai-se para a rua, liga-se a televisão, vai-se para a escola... Nos tempos de recessão económica e em situações que podem pôr em causa os direitos humanos, incluindo os mais básicos, que se vive (também) na Europa, uma das dificuldades das educadoras e dos educadores será a de fazer perceber, a jovens descrentes do futuro, que a liberdade de lhe aceder também é determinada em função do género e que qualquer hierarquização dos problemas e das lutas as fragilizará a todas.

“when I ask [...] folks about the feminist books or magazines they read, when I ask about the feminist talks they have heard, about the feminist activists they know, they respond by letting me know that everything they know about feminism has come into their lives thirddhand, that they really have not come close enough to the feminist movement to know what really happens, what it's really about.”²⁷

bell hooks, 2000: vii.

²⁶ “É-se feminista se se vai a um concerto do Jay-Z e da Beyoncé e não se ‘tá numa de ‘eu cá acho que a Beyoncé devia ganhar menos 23% do que o Jay-Z” (Rebeca Zamon, 2014). Disponível em http://www.huffingtonpost.ca/2014/12/16/feminism-2014-n_6328010.html (consultado em 30.01.2015). Tradução da autora.

²⁷ “Quando faço perguntas [...] às pessoas sobre os livros ou as revistas feministas que leram, quando lhes faço perguntas sobre as palestras feministas que ouviram, sobre as ativistas feministas que conhecem, respondem-me informando-me de que tudo o que sabem sobre o feminismo entrou nas suas vidas em terceira mão, que, na verdade, nunca tiveram um contacto suficientemente próximo com movimento feminista para saber o que, de facto, se passa e sobre o que é” (bell hooks, 2000: vii). Tradução da autora.

PROPOSTAS

Para cativar as alunas e os alunos há muitos e variados caminhos que se poderão trilhar. Rob Pope propõe um, a que chama *critical-creative re-writing*, que é particularmente útil para as professoras e os professores atentos às questões de gênero. Este termo ‘guarda-chuva’ refere-se, basicamente, a formas de intervenção textual a que outras e outros têm chamado desde “semiotic guerilla warfare” (Umberto Eco) a “re-visioning” (Adrienne Rich) e “re-membering” (Toni Morrison), passando por “travestyng” (Mikhail Bakhtin). As atividades de *critical-creative re-writing* podem tomar várias formas, mas assumem, habitualmente, a forma de velhas práticas textuais, hoje rotuladas de “pós-modernas”, como a imitação, a paródia, o *pastiche* e a adaptação. Outras hipóteses

de trabalho incluem: paráfrase, inícios e finais alternativos, prelúdios, interlúdios e poslúdios, intervenção na narrativa, adaptação de texto narrativo a texto dramático e vice-versa e hibridização, entre outras, como sugere Rob Pope (1999).

Os textos que se apresentam no fim deste capítulo são, em alguns casos, exemplos destas ‘revisitações’ mas, noutros, propostas que permitem olhar ‘de novo’ para o que, frequentemente, as alunas e os alunos entendem como óbvio, consensual e previsível, logo muito menos interessante e educativo: a juventude, a família, a maternidade, o corpo, o outro, a cidade, a cultura...

5.4.

“And so it is...”

“Change means growth, and growth can be painful.”²⁸

Audre Lorde.

Ser professora ou professor de inglês, hoje, é, como já dito anteriormente, uma tarefa árdua que, tal como nas outras disciplinas, mas com algumas especificidades próprias, obriga a fazer escolhas que são sempre de natureza política.

Usar as “lentes do género” será mais árduo e trabalhoso, porque implicará, para além da “re-visão” de materiais de ensino mais convencionais, a pesquisa, a seleção e a preparação de materiais extra, verdadeiramente autênticos,²⁹ o que, com a atual organização da escola e com a compreensível sedução que o manual ‘tudo-em-um’ exerce, dificultará esta escolha.

Trata-se, verdadeiramente, de tentar não perder de vista o princípio anteriormente referido, citando Eric Hawkins, e que identifica *wisdom* como o que de mais importante se pode ensinar, de certo modo, mais importante ainda do que o -s da 3ª pessoa do singular do presente do indicativo dos verbos, ou os plurais irregulares.

Nesse processo para tornar as alunas e os alunos *a little wiser*, há que lhes ensinar que nascer-se e

crescer-se mulher condicionará, dos mais ínvios modos, o acesso à liberdade, à mobilidade, à saúde, à felicidade e ao poder.

Mas, há igualmente que lhes dar conta de que o caminho terá de passar por aprender com o passado, com as experiências das que viveram e lutaram antes de nós e por nós, reagir às circunstâncias do presente e preparar um futuro em que nos empenhemos em criar “something else to be” (Tony Morrison, 1983: 51-52).

Na última de uma série de aulas com alunas e alunos de 11º ano, em que se discutiram questões como os estereótipos de género, a desumanização, a objetificação e a violência sobre as mulheres, uma professora de Inglês contou, expectante, a história que se pode ler a seguir:

A man was driving with his son, when the car was struck by another vehicle. The man was killed instantly, but his son, injured, was rushed to hospital. The surgeon came

²⁸ Mudança significa crescimento e o crescimento pode ser doloroso” (Audre Lorde, 1984: 114). Tradução da autora.

²⁹ Como Claire Kramsch (1993: 180) sublinha, citando dois educadores da antiga República Democrática Alemã que criticavam o modo como o seu país era representado nos manuais americanos: “authenticity is always socially determined; it always means ‘authentic of...’” Traduzindo, “a autenticidade é sempre socialmente determinada: significa sempre ‘autêntico para...’” Tradução da autora.

A deodorized American man with apologetic genitals and no pubic hair holds up a banana-like right hand in Indian greeting, at his side a woman, smaller, and also with no pubic hair is not allowed to hold up her hand, stands with one leg off centre, and is obviously an inferior sort of the same species. However, the male chauvinist pig has a sullen expression, and the woman is faintly smiling, so interplanetary intelligences may still have homework.”

Traduzindo,

“Um americano desodorizado de genitais tímidos e sem pelos púbicos levanta uma mão abanada em saudação à índio, ao lado dele uma mulher, mais pequena, também sem pelos púbicos, e sem licença para levantar a mão, está de pé, com um pé fora do alinhamento, e é, claramente, uma forma inferior da mesma espécie. Contudo, o porco chauvinista está com cara de amado e a mulher a sorrir, ao de leve, logo os seres inteligentes interplanetários ainda hão de ter trabalho de casa.”

Excerto do poema de Edwin Morgan (1972), “Translunar Space March”. Tradução da autora.

into the operating theatre, gasped
and said: “But this is *my son!*”

Traduzindo,

Um homem ia no carro com o
filho, quando foi abalroado por um
outro veículo. O homem morreu
de imediato, mas o filho foi levado
para o hospital. O cirurgião entrou
na sala de operações e exclamou:
“Mas este é o *meu* filho!”

Tradução da autora.

Olharam para ela a olhar para elas e para eles. Estupefactos. Como podia isto ser? E, claro, ou não fossem adolescentes, choveram as hipóteses, qual delas a mais bizarra e criativa. Nenhuma delas a correta. A explicação para esta afirmação é a de que a cirurgiã reconheceu o filho.

Enquanto isto acontecer, enquanto a resposta a este enigma não for, de imediato, óbvia, tal como os alienígenas do poema de Edwin Morgan (1972) (ver caixa de texto), “[we] still have homework.”

Notas:

Este texto está “full of invisible quotes”. De quem me ensinou (quase) tudo sobre ser professora de Inglês. Do John Havela. Da Lina Oliveira e da Eduarda Carvalho. Das minhas alunas e dos meus alunos na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e na “Brotero”.

DOCUMENTOS DE APOIO

Texto A

Lynn Peters (1992, citado por Rob Pope, 1998: 340)

WHY DOROTHY WORDSWORTH IS NOT AS FAMOUS AS HER BROTHER (1992)

"I wandered lonely as a...
They're in the top drawer, William,
Under your socks -
I wandered lonely as a -
No not that drawer, the top one.
I wandered by myself -
Well wear the ones you can find.
No, don't get overwrought my dear, I'm coming.

"I wandered lonely as a -
Lonely as a cloud when -
Soft-boiled egg, yes my dear,
As usual, three minutes -
As a cloud which floats -
Look, I said I'll cook it,
Just hold on will you -
All right, I'm coming.
"One day I was out for a walk
When I saw this flock -
It can't be too hard, it had three minutes.
Well put some butter in it. -
This host of golden daffodils
As I was out for a stroll one -
"Oh you fancy a stroll, do you?
Yes all right, William, I'm coming.
It's on the peg. Under your hat.

I'll bring my pad, shall I, in case
You want to jot something down?"

DOCUMENTOS DE APOIO

Texto B

Wieden + Kennedy London e Vagenda,
SOD THE STEREOTYPES (2013)

Disponível em linha em <http://www.creativereview.co.uk/cr-blog/2013/september/elle-feminism>

SOD THE STEREOTYPES

I'M NOT AN **APPLE SHAPE** NOR A **PEAR**.
OR EVEN A **BUTTERNUT SQUASH**.
I AM NOT A **GIRL NEXT DOOR**
OR A **FIFTIES HOUSEWIFE**.
OR A **TEMPTRESS** OR A **WHORE**.
NOT A **BIMBO** OR A **CAREER WOMAN**.
OR A **BITCH** OR A **SLUT** OR A **SLAG**.
NOT A **WOMAN ON THE VERGE**
WHO NEEDS TO **'CALM DOWN DEAR'**.
I'M NOT A **PRINCESS**
OR A **WOMB-IN-WAITING**,
OR TRYING TO **'HAVE IT ALL'**.
I'M NOT A **LADY** OR A **TRAMP** (OR A **VAMP**).
OR A **BIT OF ANYTHING**
(**ALRIGHT** OR **ON THE SIDE**).
I'M NOT A **YUMMY MUMMY**
OR A **MISTRESS**, **STRUMPET**
OR **'THINKING MAN'S CRUMPET'**.
I'M A WOMAN AND...
...THE REST IS UP TO YOU.



Figura 2. Modelos femininos em pose e “spooft”, paródia, por elementos da série televisiva norte americana, *Jackass* (2000-2002).

Disponível em linha em <http://beautyisinside.com/page/2/>

DOCUMENTOS DE APOIO

Texto C

Dorothy Byrne, NICE MEN (2011)

Disponível em linha em <http://littlered2.livejournal.com/53718.html>

I know a nice man who is kind to his wife and always lets her do what she wants.

I heard of another nice man who killed his girlfriend. It was an accident. He pushed her in a quarrel and she split open her skull on the dining-room table. He was such a guilt-ridden sight in court that the jury felt sorry for him.

My friend Aiden is nice. He thinks women are really equal.

There are lots of nice men who help their wives with the shopping and the housework.

And many men, when you are alone with them, say, 'I prefer women. They are so understanding.' This is another example of men being nice.

Some men, when you make a mistake at work, just laugh. They don't go on about it or shout. That's nice.

At times, the most surprising men will say at parties, 'There's a lot to this Women's Lib.'

Here again, is a case of men behaving in a nice way.

Another nice thing is that some men are sympathetic when their wives feel unhappy.

I've often heard men say, 'Don't worry about everything so much, dear.'

You hear stories of men who are far more than nice – putting women in lifeboats first, etc.

Sometimes when a man has not been nice, he apologises and trusts you with intimate details of the pressures in his life. This just shows how nice he is, underneath.

I think that is all I can say on the subject of nice men. Thank you.



Figura 3. Gillian Wearing, *A Real Birmingham Family*, 2014.

A estátua, vencedora de um projeto lançado pela autarquia, representa as irmãs Roma e Emma Jones e os filhos Kyan e Shaye.

Disponível em linha em <http://www.theguardian.com/artanddesign/2014/oct/29/ordinary-birmingham-family-immortalised-statue-gillian-wearing>

DOCUMENTOS DE APOIO

Texto D

Tom Leonard, PLACENTA (1965)

Good-bye to that good woman
who fed you life through a cord
and pushed you into the world:

leave go the rope –

let the weight of her body

leave you. Let the grave

be stitched up. In nine months

the scar will be invisible.

Tom Leonard, *Nora's Place and other poems*, 1965-1995.



Figura 4. Ron Mueck, *Mother and child*, 2002.

Fibreglass, resin, silicone.

DOCUMENTOS DE APOIO

Texto E

Toilets opened in Indian village where girls were killed in fields after dark

Disponível em linha em <http://www.theguardian.com/world/2014/sep/01/toilets-unveiled-indian-village-girls-killed-fields-after-dark>

Decorated with marigolds and ribbons, 108 toilets have been opened in the Indian village where two schoolgirls were found hanging from a tree in May.

The girls are thought to have gone out into the fields after dark because their home, like most in their district, lacked a toilet.

The toilets were donated on Sunday to the village of Katra Shahadatganj in northern Uttar Pradesh state, where women had long been forced to trek into the fields at night to relieve themselves.

"I believe no woman must lose her life just because she has to go out to defecate," said Bindeshwar Pathak, founder of the sanitation charity Sulabh, which built the toilets.

"Our aim is to provide a toilet to every household in the country in the not too distant future," Pathak told AFP* in Katra.

Police are still investigating the deaths and suspected gang rape of the girls, cousins aged 12 and 14, but no one has been charged and five men initially accused are set to be released. The incident sparked uproar, but the circumstances which led the schoolgirls to trek outside at night are not unusual in India.

Unicef estimates that almost 594 million people, nearly 50% of India's population, defecate in the open, with the situation acute in poor rural areas.

Some 300 million women and girls are forced to defecate outside, exposed not only to the risks of disease and bacterial infection, but also harassment and assault by men.

The prime minister, Narendra Modi, raised the

often taboo subject during his Independence Day speech in August, saying India should strive to ensure every household had a toilet within the next four years.

"We are in the 21st century and yet there is still no dignity for women as they have to go out in the open to defecate. Can you imagine the number of problems they have to face because of this?" Modi asked.

Mother-of-three Dhanwati Devi, one of the villagers to receive a new toilet, said she could finally relieve herself without fear of being attacked in the dark.

"I used to dream my house will have a toilet one day. Now that I have one, I feel so proud and liberated," the 48-year-old said, standing next to the blue and pink painted cubicle adorned with strings of flowers outside her home.

"I used to be so scared when going out in the deserted fields in the dark, because I could be attacked any time by depraved criminals," she said.

The uncle of the girls who were hanged said that for his family, the village's new toilets were symbols of both "hope and despair".

"Each time we see the toilets, we are reminded that our girls died because we didn't have one earlier," said the uncle, who cannot be named for legal reasons.

"But it also gives hope that our women will be safer now because they no longer have to venture out in darkness."

*Agence France-Presse (AFP) is an international news agency headquartered in Paris. It is the oldest news agency in the world and one of the largest.

DOCUMENTOS DE APOIO

Texto F

Teen spirit: young feminist heroes

Disponível em linha em <http://www.theguardian.com/lifeandstyle/2014/mar/29/fifth-wave-feminists-young-activists>

Three years ago, a group of girls at a youth centre in London started talking regularly about the issues they faced. One problem that always came up, says Sana Sodki, was the way boys spoke to them – which was often intimidating, or disrespectful. “You’d be walking home from school, and boys would come up to you, and say, ‘Oh, can I have your number?’ They wouldn’t ask your name, or say, ‘Hi, how are you?’ And if you said no, they’d say, ‘Oh, you’re ugly anyway.’ “

The girls decided to set up a website, backed by Big Lottery funding and the Peabody Organisation, to improve interactions between boys and girls. It’s called Oii My Size, a phrase boys often shout at girls they fancy. They have since presented talks about the site to 4,500 young people.

One feature, Rate My Churpz!, has video of boys trying chat-up lines on girls. Visitors to the site can then rate the chat-up line. “We didn’t want to make it seem like we were shouting at boys, or telling them off,” Sodki says. “We wanted them to be able to see that if they actually want to get somewhere with a girl, they need to reconsider what they’re saying.”

They also address sexting on the site, says Savannah Ali, another of the project’s leaders. “People didn’t know it was illegal to send pictures of a minor, or to receive them and send them on.” The group is currently working with the NSPCC, to develop an app on sexting, and they’re also addressing domestic violence in teenage relationships on the site. This can sometimes look quite different from domestic violence in adult

relationships, Sodki says, “because you probably won’t be living together, and won’t have kids or a joint bank account”. They have used storyboards to show the kind of coercion, threats and controlling behaviour young people should be wary of. Their aim, Sodki says, is to give girls “the knowledge that they don’t have to be spoken to like that. They don’t have to take a naked picture for their boyfriend to be happy with them.” (...)

It was when he started university, at King’s College London (KCL), that Jamie Sweeney first encountered feminism, and “had a conversion from lad culture”, he says. His girlfriend attended a talk by Laura Bates and “she was very emotional afterwards. Some of the facts she was delivering were really hard-hitting.” It made him question aspects of his own behaviour, and think about the fact that he had never heard feminism mentioned at school. Growing up among teenage boys, there had always been a lot of sexist jokes, and “I still find, within groups of blokes, that they bond over sexism and objectifying women.” He set up the KCL London Feminist Club. “We now have a team of people who go into schools, deliver talks on the basics of feminism, try to dispel some of the myths surrounding the movement, and encourage pupils to set up their own feminist organisations.” At the beginning of a session, they ask who identifies as a feminist, then give a talk about women’s rights, and ask the same question at the end. Their first talk was to a group of 180 12- and 13-year-olds, almost all of whom changed their view during the session.

DOCUMENTOS DE APOIO

Texto G

Margaret Atwood, THE FEMALE BODY, 1990

Disponível em linha em <http://web.stanford.edu/~jonahw/AOE-SM10/Readings/Atwood-FemaleBody.pdf>

The female body has many uses. It's been used as a door-knocker, a bottle-opener, as a clock with a ticking belly, as something to hold up lampshades, as a nutcracker, just squeeze the brass legs together and out comes your nut. It bears torches, lifts victorious wreaths, grows copper wings and raises aloft a ring of neon stars; whole buildings rest on its marble heads. It sells cars, beers, shaving lotions, cigarettes, hard liquor; it sells diet plans and diamonds, and desire in tiny crystal bottles. Is this the face that launched a thousand products? You bet it is, but don't get any funny big ideas, honey, that smile is a dime a dozen.

It does not merely sell, it is sold. Money flows into this country or that country, flies in, practically crawls in, suitful after suitful, lured by all those hairless pre-teen legs. Listen, you want to reduce the national debt, don't you? Aren't you patriotic? That's the spirit. That's my girl. She's a natural resource, a renewable one luckily, because those things wear out so quickly. They don't make'em like they used to. Shoddy goods.



Figura 5. Barbara Kruger, *Untitled* (“Your gaze hits the side of my face”), 1981.

Disponível em linha <http://artforbreakfast.org/2012/12/02/barbara-krugers-your-gaze-hits-the-side-of-my-face/>

DOCUMENTOS DE APOIO

Texto H

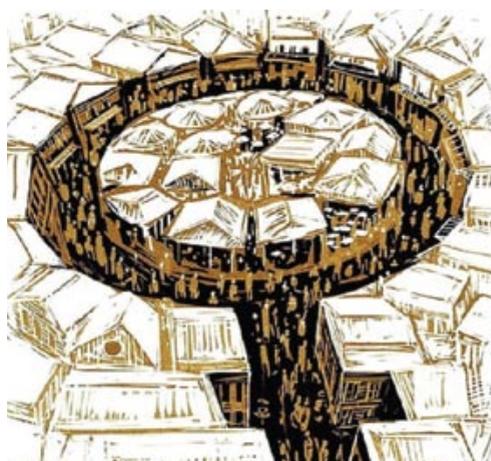
Viv Groskop, SEX & THE CITY, 2008

Disponível em linha em <http://www.theguardian.com/lifeandstyle/2008/sep/19/women.planning>

Have you ever queued for a toilet? Tried changing a baby's nappy on a park bench? Slid off the alleged "seat" at the bus stop (or failed to perch on it in the first place)? If so you are a victim of anti-women urban design. Research presented last month at the Royal Geography Society's annual conference found that our cities are still being designed for the benefit of men. The report, by Dr Gemma Burgess of Cambridge University, concluded that the vast majority of town planners are ignoring the gender equality planning regulations that were brought in last year. This is significant, because if public spaces were designed with women in mind, they would look entirely different, with much more lighting, better-situated car parks and more areas where residential and office spaces are mixed, making it far easier to juggle work and childcare.

The report noted progress in some specific areas. In Lewisham, in south-east London, for example, says Burgess, "They asked themselves, 'Where have we decided to build new office blocks?'" They realised that where they were located was no good for anyone wanting to combine work and home, so now they are thinking: "Where can we get mixed development to make it easier for those people?" Another local authority, in South Yorkshire, organised a series of walkabout tours with architects and local women, whose views were written into planning briefs.

There is something of a buzz around this subject. In July the Women's Design Service



(WDS) launched Gendersite, the world's largest database on gender and the built environment. The WDS publishes such mind-bogglingly fascinating titles as *At Women's Convenience: A Handbook on the Design of Public Women's Toilets*, and celebrated its 20th anniversary last year, having been founded by a group of women architects, designers and planners in 1987. "Most of the things in our built environment are designed on a male model," says Wendy Davis, director of the WDS, before noting, "There are differences between men and women in terms of ergonomics. Women are generally smaller, they have less reach, they are less strong." But designs that are hostile – or useless – to women still make it through. As an example, Davis cites the recent removal of seats from train stations because of fears of vandalism. "They have been replaced with sloping shelves at the height of a

DOCUMENTOS DE APOIO

6ft 6in man's bottom. By and large things are designed to accommodate men's bodies. They don't take account of all the issues around the fact that we're the ones who menstruate, get pregnant, need to breastfeed."

Which brings us neatly to the subject of toilets. Almost all public spaces still accord the same number of square metres to male and female toilets, and because women can't use urinals, they end up with half as many toilets in the allocated space. So why not double the allocation? "If you want to know the true position of women in society look at the queue for the ladies' loo," says Clara Greed, professor of inclusive urban planning at the University of the West of England.

The urban planning concepts that affect women most are predictable: creches, housing design, parks, pavements, safety and transport. Burgess points out that 75% of bus journeys are taken by women and only 30% of women have access to a car during the day, but urban schemes are designed around car drivers and commuters. Many of the problems of urban planning simply reflect women's domestic inequality: the fact that women still do the bulk of childcare, looking after the elderly, shopping and cleaning. "Women are less likely to have a simple journey to work like men," says Greed, "They break up their journey, stop off at the childminder, school and then work and maybe the shops and school on the way back. Public transport favours the male commute in and out of the city centre."

It is disturbing, when you start to think about it, that women simply accept the physical and geographical limitations placed on them in everyday life. "You are used to it being uncomfortable," says Eeva Berglund, a social anthropologist and author of *Doing Things Differently*, a history of the Women's Design Service. "One of the major issues is the way that

women restrict their lives. You choose where you go and where you don't go and you come to find that acceptable."

This chills me slightly as I remember the times I have excluded myself from shops, offices, public transport options, arts events and restaurants because I have a buggy with me, because I am carrying a baby who will need breastfeeding or have various children in tow who won't make it up all the steps. When I first had a baby I noticed this and found it annoying. Now, like a Stepford Wife automaton, I accept it. And I never sit on those sloping shelves at bus stops or stations because they are at a weird height.

But how can we change all these things? Above all, it is about architects, whether male or female, being open to these issues. More women in the industry would help too, because at least some of them would design in their own image. "Designers see themselves at the end of their pencil - or their mouse," says Davis. "Until about 15 years ago most architects and planners were men. They saw themselves moving through this environment. Because they were men and they were car drivers, they were interested in keeping commuters moving. It's the same issue as with disability. They didn't understand how a 15mm lip on a kerb could upset a buggy or a wheelchair. Not that they were being sexist - it just didn't occur to them."

Burgess argues that, despite the failings revealed in her report, there has been some significant progress. "There are massive new developments planned for the next decade and there is a lot of potential for getting things right," she says. Others are more sceptical. "Most of the planners and urban decision-makers are still men," says Greed, "Do they care? Is anything happening? Not a lot. Gender has a low priority, but what is good for women is good for everyone. It will create better cities for all."

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANCHES, Graça e CARVALHO, Eduarda (1999), *Linguagem, poder e educação: o sexo dos B, A, BAs*, Lisboa, CIDM.
- AGOSTINONE-WILSON, Faith (2004), "Fair and Balanced to Death: Confronting the Cult of Neutrality in the Teacher Education Classroom", [em linha] disponível em <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/03-1-03.pdf> (consultado em 10 de junho de 2016).
- BERGER, John (1972), *Ways of Seeing*, Harmondsworth, Penguin Books.
- BINDEL, Julie (2010, 10 de julho), "The truth about the porn industry", *The Guardian*, [em linha], disponível em <http://www.theguardian.com/lifeandstyle/2010/jul/02/gail-dines-pornography> (consultado em 26 de janeiro de 2015).
- BYRAM, Michael (1989), *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Clevedon, Multilingual Matters, Ltd.
- BYRAM, Michael et al. (2002), *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a Practical Introduction for Teachers*, Strasbourg, Language Policy Division Directorate of School, Out-of-School and Higher Education DGIV Council of Europe, [em linha], disponível em http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf (consultado em 25 de janeiro de 2015).
- CAMERON, Deborah (1994), *Verbal Hygiene*, London, Routledge.
- COCHRANE, Kira (2014, 29 de março), "Teen spirit: young feminist heroes", *The Guardian*, [em linha], disponível em <http://www.theguardian.com/lifeandstyle/2014/mar/29/fifth-wave-feminists-young-activists> (consultado em janeiro de 2015).
- DE LAURENTIS, Teresa (ed.) (1986), *Feminist Studies/Critical Studies*, Bloomington, Indiana UP.
- FAIRCLOUGH, Norman (ed.) (1992), *Critical Language Awareness*, London, Longman.
- FREIRE, Paulo (1972), *Pedagogia do Oprimido*, Porto, Afrontamento.
- FREIRE, Paulo (1998), *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*, New York, Rowman & Littlefield Publishers.
- FREIRE, Paulo (1999), *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*, São Paulo, Paz e Terra.
- GIROUX, Henry A. (1991), *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning* (2ªed.), Westport, CT, Bergin and Garvey Press.
- GORDON, Linda (1986), "What's New in Women's History.", in Teresa de Laurentis (ed.), *Feminist Studies/Critical Studies*, Bloomington, Indiana UP, pp. 20-30.
- HAWKINS, Eric (1981), *Modern Languages in the Curriculum*, Cambridge, C.U.P.
- HOOKS, bell (2000), *Feminism Is For Everybody – Passionate Politics*, Cambridge, MA, South End Press.
- HOUSTON, Barbara (1994), Should Public Education Be Gender Free?. In Linda Stone (Ed.), *The Education Feminism Reader*. New York: Routledge, pp. 122-134.
- KAYMAN, Martin A., ABRANCHES, Graça e LOUREIRO, Maria Helena D. (1991), "A Psicovelocepedia ou a teoria de andar de bicicleta", in Isabel Pinheiro Martins, et al. (orgs), *Actas [sic] do 2º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino*, Universidade de Aveiro.
- KRAMSCH, Claire (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, O.U.P.
- LORDE, Audre, (1984) "Age, Race, Class and Sex: Women Redefining Difference," in Sister Outsider, *Essays and Speeches*, Freedom, CA, Crossing Press.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001/2003), MOREIRA, Gillian Grace (Coordenadora), *Programa de Inglês, Nível de Continuação, 10.º, 11.º e 12.º Anos*, Lisboa, Departamento do Ensino Secundário.
- MORGAN, Edwin (1972). "Translunar Space March", in *Instamatic Poems*, London, Ian McKelvie.
- MORRISON, Toni (1973), *Sula*, New York, Plume.
- PENNY, Laurie (2010, 15 de abril), "Let girls wear Primark's padded bikinis", *The Guardian* [em linha], disponível em <http://www.theguardian.com/commentisfree/2010/apr/15/primark-padded-bikinis-mumsnet-sexuality> (consultado em 12 de janeiro de 2015)
- PENNYCOOK, Alastair (1994), *The Cultural Politics of English as an International Language*, London, Routledge.
- POPE, Rob (1998), *The English Studies Book*, London, Routledge.
- POPE, Rob (1999), "Critical-Creative Re-Writing: A Briefing", *The European English Messenger*, VIII, 2, pp. 41-44.
- POPE, Rob (1999), "Critical-Creative Re-Writing: A Briefing", *The European English Messenger – Volume VIII*, 2, pp. 41-44.

- RICH, Adrienne (1979), *On Lies, Secrets, and Silence: Selected Prose 1966-1978*, New York, W. W. Norton & Company.
- SILVA, Tomaz Tadeu (2000), *Teorias do Currículo – Uma introdução crítica*, Porto, Porto Editora.
- SMURTHWAITE, Kate (2014, julho), “Cupcakes can fuck off”, *New Internationalist*, [em linha], disponível em <http://newint.org/columns/2014/07/01/women-media/> (consultado em 30 de janeiro de 2015).
- STONE, Lynda (1994), *The Education Feminism Reader*, New York, Routledge.
- CAMERON, Deborah “‘Released into language’: the study of language outside and inside academic institutions”, in Anne Thompson e Helen Wilcox (ed.) (1989), *Teaching Women: Feminism and English Studies*, Manchester: Manchester University Press.
- VALENTI, Jessica (2014, 24 de novembro), “When everyone is a feminist, is anyone?” *The Guardian*, [em linha], disponível em <http://www.theguardian.com/commentisfree/2014/nov/24/when-everyone-is-a-feminist> (consultado em 10 de janeiro de 2015).
- ZAMON, Rebecca (2014, 16 de dezembro), “The Greatest Moments For Feminism In 2014”, *The Huffington Post Canada*, [em linha], disponível em http://www.huffingtonpost.ca/2014/12/16/feminism-2014_n_6328010.html (consultado em 30 de janeiro de 2015).
- WALLACE, Catherine (1992), *Reading*, Oxford, O.U.P.

6.

A Filosofia no Secundário lida numa Ótica de Género

por: Fernanda Henriques*

** A autora agradece o convite que lhe foi endereçado, em finais de 2014, para participar nesta obra, tendo finalizado este texto e respetivas propostas em agosto de 2015.*

6.1.

Legitimar uma proposta

Parece evidente que a Filosofia e as questões ligadas à discriminação sexual não têm qualquer relação, uma vez que a representação de si tradicional deste campo teórico – representação essa mais ou menos aceite pelo senso comum – a configura como um olhar recuado sobre o sentido da realidade e, por isso, incólume a particularismos de qualquer espécie.

No entanto, talvez seja útil questionar tal óbvio e refletir-se a sério nas palavras da filósofa espanhola Amelia Valcárcel que, exatamente, aponta numa direção oposta, ao afirmar que: “Na maior parte do mundo ocidental, a filosofia, a mais alta, difícil e abstrata reflexão das humanidades, é um dos veículos concetuais da sexualização, talvez o principal.” (1997:74)

Como se pode compreender esta afirmação de Amelia Valcárcel?

Decididamente, consciencializando o papel que as conceções filosóficas têm na construção e reprodução das representações

“(Nas escolas) não se lhes diz nem uma palavra sobre os Sexos; dá-se por suposto que são bastante bem conhecidos; longe de examinar em relação com eles a sua capacidade e a sua diferença verdadeira e natural, coisa que é um dos assuntos mais curiosos e talvez também dos mais importantes da Física e da Moral, passam anos inteiros, e alguns toda a sua vida, ocupados com bagatelas (...)”

Poulain de la Barre , 1673. ¹

sociais que condicionam e sustentam quer a nossa vida pessoal quer a nossa vida coletiva. Este ponto de vista pode ser apoiado através da perspetiva Hermenêutica, nomeadamente a de Hans-Georg Gadamer, quando fala de “consciência histórica”, chamando a atenção para a eficácia do trabalho da história em nós, ou, a de Paul Ricoeur, quando põe em evidência a relação entre a história e a nossa memória coletiva. Deste modo, a Hermenêutica opõe-se, claramente, a uma visão assética e pretensamente neutral do conhecimento, realçando a importância do nosso enraizamento histórico na sua constituição e transmissão.

Na verdade, para Gadamer o tema da ‘consciência histórica’ faz dela, simultaneamente, condição de possibilidade

¹ Poulain de la Barre, *De l'égalité des deux sexes*. Os textos de Poulain de la Barre podem ser consultados *on line*, em fac-símile, na Biblioteca Nacional de França. . A obra está em linha, disponível em <http://blog.le-miklos.eu/wp-content/Poullain-EgaliteDes-DeuxSexes.pdf> (acedido em 13.11.2017).

e de constrangimento do modo como interpretamos a realidade e nos relacionamos com ela. Como se sabe, Gadamer chama *preconceito* ao resultado do trabalho da história sobre nós e, tal como ele apresenta o *preconceito*, talvez o pudéssemos designar como *esquemas de significação transubjetivos*, que são, afinal, princípios de leitura da realidade que, por isso, determinam o modo como, em cada momento, nos entendemos e interagimos.

“A consciência histórica não escuta de forma beatífica a voz que lhe chega do passado mas, refletindo sobre ela, recoloca-a no contexto em que ela se enraíza para avaliar a significação e o valor relativo que lhe pertence. Este comportamento reflexivo perante a tradição chama-se *interpretação*.”

Hans-Georg Gadamer, 1996: 24-25.

De acordo com Gadamer (ver texto em caixa), pertencer a um tempo e a uma cultura significa possuir uma herança, formada por um conjunto de recursos de interpretação que se deve configurar como um comportamento reflexivo perante essa herança. Isto é, como seres históricos, estamos sujeitos à eficácia da tradição em nós, ao mesmo tempo que temos o dever de a pensar e reavaliar criticamente. Para o que aqui nos interessa, este facto realça o papel das conceções filosóficas – entre outras determinações – na dinâmica das sociedades e nas suas representações, e, por isso, dá à filosofia e ao seu ensino uma responsabilidade indeclinável na formação dos modos de pensar e de agir.

Por sua vez Paul Ricoeur, na obra, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, dedicada à compreensão da natureza das nossas representações sobre o passado, chama a atenção para a importância da circularidade *história-memória-história*. Ou seja, para ele,

a Memória é a matriz da História, mantendo ambas uma relação de potenciação: a Memória serve a História e esta, por sua vez, consolida e perpetua uma memória determinada, ou melhor, legitima uma certa memória, escamoteando (recalcando) outras memórias possíveis, dado que o passado não é um dado morto, mas um potencial de novas explorações.

Nesse quadro, é muito importante a história que se ensina, especificamente a história da filosofia que se ensina, porque, continua o autor:

“[...]a memória imposta é assegurada por uma história ‘autorizada’, uma história oficial, uma história aprendida e celebrada publicamente. Uma memória exercida, com efeito, é, no plano institucional, uma memória ensinada.” (2000: 104)

Sobre Memória e História, ver o sub-capítulo “Saber é Poder. História, uma ciência em (re)construção” do capítulo “Reposicionando Mulheres e Homens na História Ensinada”, deste Guião.

Assim sendo, esta perspetiva não só reforça a posição anterior como, por seu lado, nos obriga a questionar o valor absoluto dos cânones, sejam eles quais forem: textuais, autorais, concetuais, impondo a sua revisitação crítica.

Se se pensar, agora, por exemplo, nas conceções antropológicas que se ensinam com recurso ao pensamento clássico e canónico, dar-nos-emos conta que elas, simultaneamente, ignoram a existência de dois sexos e discriminam o sexo feminino. Esta, aparente, contradição é possibilitada porque, por um lado, os textos que fazem a nossa memória coletiva e ensinada falam de natureza humana em geral, sem diferenciações, mas pensam-na a partir do masculino como modelo ou como pretenso

universal neutro; por outro, há um ruído de fundo também incorporado na memória coletiva e ensinada de que o feminino se define por derivação do masculino e em relação a ele e, portanto, antropológicamente, as mulheres são seres definidos pela falta, pela carência – seja na posição aristotélica, seja na de Freud, para referir apenas os dois exemplos mais paradigmáticos – tendo-se transformado o constructo vencedor em norma, originando, ao mesmo tempo, uma espécie de naturalização daquilo que é, apenas, uma perspetiva. Ou seja, é imperioso ensinar antropologia de outra maneira, de uma maneira que permita construir uma memória individual e coletiva simétrica para o masculino e para o feminino.

Assente neste quadro teórico, esta proposta de exploração no Programa de Filosofia do Ensino Secundário (PFES), a partir do ponto de vista do género, pretende apresentar algumas

sugestões de trabalho que possibilitem uma abordagem dos temas programáticos que tenha em consideração o facto de a humanidade ser constituída por Mulheres e por Homens.

Para além da presente introdução, esta proposta integrará mais 2 momentos:

- 1) um mais geral que desenvolverá um conjunto de reflexões em torno da forma como se poderá abordar um programa de filosofia com preocupações críticas em relação à discriminação de género;
- 2) outro mais específico onde se proporão abordagens numa ótica feminista de alguns temas do Programa. Essa proposta será feita em duas dimensões: por um lado, propor-se-á uma forma de tratar todas as rubricas do 10º ano, segundo a perspetiva de género; por outro, apresentar-se-ão sugestões para a última rubrica do 11º ano.

6.2.

Algumas condições para uma operacionalização crítica do PFES

Mais do que introduzir o tema do sexismo ou do feminismo num determinado momento programático ou numa circunstância específica, importa ter uma perspetiva crítica e não discriminadora sobre a abordagem global dos conteúdos programáticos, o que implica tomar sempre uma distância crítica atenta aos temas, aos materiais utilizados e à linguagem. Convém não esquecer que a linguagem é o ‘meio’ através do qual tudo acontece e, por outro lado, que os recursos de aprendizagem são o que vai permanecer na relação que alunas e alunos estabelecerão com as diferentes temáticas. Nesse sentido:

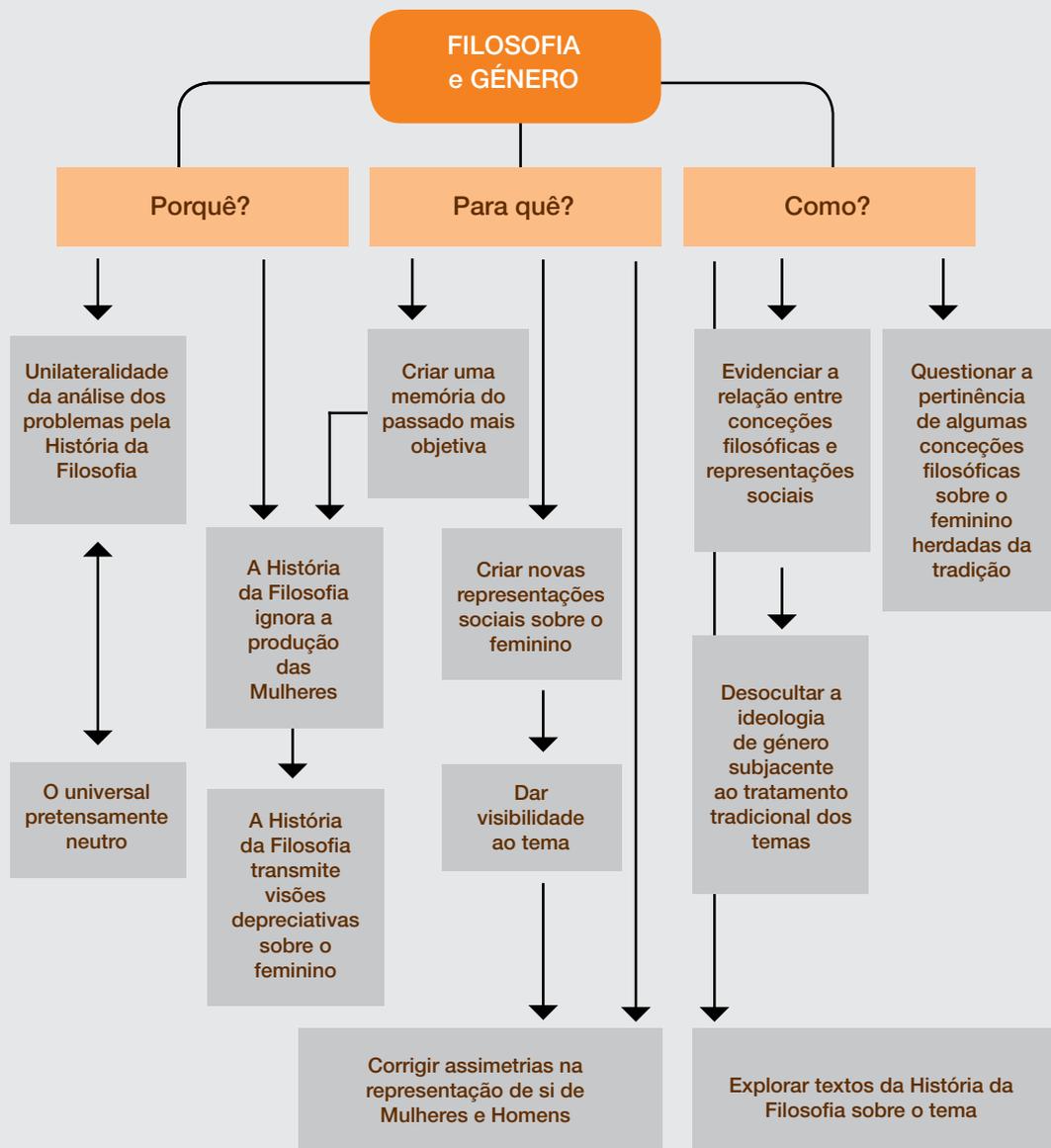
- Há que ter cuidado, por exemplo, em não se dizer sempre homem para designar a humanidade se se pretende desconstruir a ocultação do feminino na história e na cultura.
- Há que atender aos exemplos que se escolhem para ilustrar os temas e as problemáticas, prestando atenção, sobretudo, a que eles não representem estereótipos e não reforcem preconceitos e, assim, quando falam de mulheres não as apresentem só como

mães ou esposas e, pelo contrário, quando falam dos homens os procurem mostrar nesses papéis.

- Há, também, que tomar em linha de conta que os textos ou a documentação audiovisual a utilizar sejam diversificados quer quanto à autoria quer quanto ao modo de abordar as problemáticas.
- Finalmente, há que cuidar a maneira como se abordam os temas e os materiais de trabalho que deverá sempre assentar numa hermenêutica da suspeita em relação ao modo como a questão de género aí está tratada, pondo-a de manifesto.

O organigrama seguinte procura dar algumas respostas a essas interrogações, sendo em torno do seu comentário que se desenrolará este momento da proposta.

Tal como está concebido, o organigrama deixa-se comentar a partir de um tema cruzado que se poderá designar por: a unilateralidade da análise dos problemas pela História da Filosofia, o pretensão universal neutro e a necessidade de criar uma memória do passado mais objetiva. Na verdade,



uma das razões que torna necessário e útil abordar o ensino da Filosofia tendo em conta as dimensões teóricas impostas pela perspetiva de género é o facto de esta obrigar a uma renovação na abordagem dos

temas e das problemáticas e, através dessa renovação, introduzir atitudes intrinsecamente problemáticas. Porventura, o caso do universal é um exemplo paradigmático.

6.2.1.

A problemática do universal

Na verdade, a universalidade é o horizonte de sentido do filosofar, mas, de facto, o que significa hoje falar de universal e de universalidade?

São de duas dimensões as questões que se podem colocar a este nível: (1) a relação com o universal neutro e a discriminação das mulheres e (2) a relação do universal neutro com uma perspetiva eurocêntrica e branca.

1. O UNIVERSAL NEUTRO E A DISCRIMINAÇÃO DAS MULHERES

Entremos no tema, através das palavras de Celia Amorós na *Introdução* a uma obra sobre a concetualização do feminino na filosofia antiga (ver texto em caixa).

Sendo uma obra sobre a origem da filosofia na Grécia, a autora quer chamar a atenção

para o facto de que, à partida, quando os instrumentos conceptuais da filosofia se afinavam, o modo como foi instituído o universal implicou uma dupla exclusão do feminino: da *visibilidade* e da *pensabilidade*. Realmente, o facto de se ter escamoteado que o que era tomado como universal representava apenas a generalização do masculino, ignorou a existência do feminino na conceção do humano. Por outro lado, esse mesmo processo exclui o feminino dos quadros do pensado e do pensável.

Se nos ativermos à importância que esta situação pode ter nas representações sociais sobre as mulheres, pode-se, certamente, dizer que o universal, como genérico humano, representa uma discriminação fundadora, algo como um estereótipo arquetípico,

“[...] aquilo que é pensado como o genérico humano apresenta-se num plano de abstração que neutraliza os opostos sexuais [...]. Contudo, não de tal maneira que aquilo que é proposto ao nível da abstração do neutro possa ser comunicável no masculino ou no feminino: constituir-se-á como o *masculino*, que *assumirá*, deste modo, o *neutro*, e assim não se porá a si mesmo como o masculino, e sim como o próprio *genérico humano*.”

“Ao ficar do lado do diferente, do *outro-diferente-do-neutro*, e sendo o *neutro* o *pensado* enquanto neutro – e *vice-versa*, na medida em que se tornara *neutro* enquanto *pensado* –, o feminino tornar-se-á *não-pensado*.”

Celia Amorós in Eulalia Perez Sedeño, 1994:vii.

responsável pela permanência em toda a tradição ocidental da ideia de que o feminino é derivado (marcado) e, portanto, as mulheres são um ‘segundo sexo’.

Se se quiser pensar em termos de eficácia histórica, teremos aqui um bom exemplo dela, bastando-nos, para isso, convocar os constructos psicanalíticos: Freud, que se contrapôs a quase todos os modos de pensar instituídos, em relação ao feminino e às mulheres limitou-se a reiterar aquilo que Aristóteles tinha definido, porque o complexo de castração e a inveja do pénis mais não são do que a reiteração da perspetiva aristotélica, elevada a saber científico; por seu lado, Lacan, quando postula que apenas o falo tem capacidade de evocar campos simbólicos, no fundo, faz ressonância daquilo que foi instituído na Grécia como universal genérico, mas que, efetivamente, tinha sido assimilado ao masculino.

Numa obra sobre a *Política* de Aristóteles, uma outra filósofa espanhola, Amparo Moreno, separa ‘sexismo’ de ‘androcentrismo’ para evidenciar que a conceção que herdámos de Aristóteles sobre o suposto universal ‘homem’ não só exclui todas as mulheres, mas também exclui

muitos homens. A autora afirma que a concetualização de homem no livro I da *Política* se referia ao “*homem feito*, ao que assumiu os valores próprios da virilidade, crendo-se, por isso, com direito a impor-se sobre outras e outros”(1988:18) e não a todos os homens. A análise de Amparo Moreno vai centrar-se no modo como o pensamento político de Aristóteles tem sido transmitido pela Academia, mostrando que, no geral, essa transmissão se faz ignorando ou minimizando as referências de Aristóteles às mulheres, aos escravos e aos estrangeiros ou, então, assinalando apenas a posição de Aristóteles em relação à escravatura. Ou seja, está-se a assumir que homem representa um genérico neutro, nesta transmissão, mas, ao fazê-lo, ignora-se o ponto de vista discriminador segundo a qual o conceito tinha sido forjado, relegando para o plano do impensado as suas condições de constituição e, deste modo, *naturalizamo-lo*, tirando-lhe a sua condição de construído. Nesse quadro, Amparo Moreno chama a atenção para o facto de que não explicitar as condições de construção do conceito em causa determina o que ela designa por *opacidade androcêntrica* no discurso quer académico, quer público.

2. O UNIVERSAL NEUTRO E O DOMÍNIO DA PERSPETIVA EUROCÊNTRICA E BRANCA

A questão do universal neutro como expressão da perspetiva eurocêntrica e branca tem de ser pensada no quadro epistemológico da Modernidade, onde está associada a um conceito de racionalidade imperialista e excludente ligada ao domínio do mundo por parte de um sujeito todo-poderoso que mede, calcula e explora, configurando um paradigma de progresso de uma parte da humanidade à custa da desvalorização de outra parte, sob a designação de subdesenvolvimento.

Boaventura de Sousa Santos designa o Pensamento Moderno Ocidental, como *Pensamento abissal*, para chamar a atenção para o seu carácter radicalmente dicotómico e excludente, fazendo uma crítica devastadora da perspetiva epistemológica básica do Pensamento Moderno. Na sua leitura, este modo de pensar caracteriza-se pelas distinções e pelas divisões, umas visíveis e outras invisíveis, mas que são fundamento das primeiras e marcam dois universos discursivos irreduzíveis, incomensuráveis

“A divisão é tal que «o outro lado da linha» desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica.”

Boaventura Sousa Santos, 2007: 3-4.

e repelindo-se mutuamente: *deste lado da linha e do outro lado da linha* (ver caixa).

Para o autor, portanto, o que está em causa neste paradigma de análise é afirmação de um universal que quer ser abrangente, mas não passa de um pseudouniversal, uma vez que é definido no âmbito de um ‘nós’ que exclui os ‘outros’, considerando-os inferiores e irrelevantes.

Numa outra perspetiva, Seyla Benhabib designa este universal da Modernidade como um *universal substituívita* porque, diz ela, se limita a chamar universal ao ponto de vista

de uma parte da humanidade que o define e o proclama como tal, embora ele não represente mais do que a perspetiva de quem o enuncia (2006).

Sobre o pensamento androcêntrico (presente ao longo deste Guião), veja-se em especial os capítulos “Género e Currículo” e “Género e Conhecimento”. Sugere-se também a consulta dos capítulos “Cânone Literário e a Igualdade entre Homens e Mulheres”, “Género e Biologia: outros olhares” e “Género e Mulheres na História da Cultura e das Artes”.

Na linha de Habermas, Seyla Benhabib retoma a ideia de que a modernidade é um projeto inacabado, mas, ao contrário daquele autor, considera que o levar a cabo o projeto da modernidade obriga a ser capaz de integrar as críticas que as várias fontes da pós-modernidade lhe fizeram, nomeadamente, assumir como legítima a crítica ao caráter de falso neutro do universal abstrato. Nesse sentido, Seyla Benhabib propõe a ideia de um *universalismo interativo* em lugar do ideal legalista e substituívita do universalismo da *Aufklärung*.

6.2.2.

A necessidade de resgatar outras memórias filosóficas

Tornando-se como boas as considerações acima desenvolvidas, urge perguntar qual o viés que o ponto de vista do universal tomado como neutro introduziu na leitura da tradição filosófica e dos seus temas centrais e procurar revertê-lo.

Na sua obra *Parcours de la reconnaissance*, Paul Ricoeur considera que os movimentos feministas contribuíram para popularizar o tema do reconhecimento, acrescentando que eles fizeram uma reivindicação sobre uma identidade específica que queria ser reconhecida como coletiva para poder permitir que os seus membros individuais atingissem a estima de si mesmos necessária ao assumir da dignidade e da possibilidade de uma equilibrada construção da identidade pessoal. Nesse quadro, o autor sublinha a importância do reconhecimento para a formação da identidade, dizendo duas coisas essenciais para o que aqui é o caso:

- que a identidade dos grupos historicamente discriminados integra uma dimensão temporal «que engloba as discriminações exercidas contra esses grupos num passado que pode ser secular» (2004: 311);
- que é necessário fazer uma discriminação inversa em relação a esses grupos.

Fazendo a aplicação desta perspetiva ao caso da discriminação das mulheres para a qual as conceções filosóficas deram um contributo essencial, como já se explicitou, importa, então, resgatar outras memórias – no assunto vertente,

outros textos e outras interpretações. Este resgate pode ser feito em duas direções:

- Por um lado, explicitando o papel da filosofia nas representações do feminino herdadas da tradição, procurando, nos textos analisados, o subtexto de género, ou seja, nunca deixando de questionar num texto que fale, por exemplo, de natureza humana ou de desenvolvimento moral, qual é o lugar que tal texto reserva às mulheres, mesmo quando não se refere explicitamente a elas ou, sobretudo, quando não se refere explicitamente a elas.
- Por outro, interrogando alguns adquiridos que há séculos são tomados como a única interpretação possível de um estado de coisas. Pode ser importante recordar a este respeito o que foi dito antes sobre a consciência histórica, sobretudo, as palavras de Gadamer chamando a atenção de que perante a tradição devemos ter um comportamento reflexivo ou interpretativo e não uma aceitação passiva e acrítica.

Sob uma alusão aparentemente simples, poderemos ajudar a desconstruir alguns dos adquiridos mais arraigados no nosso espírito: na Grécia, as mulheres estavam total e universalmente excluídas e essa situação era completamente pacífica. Por exemplo, para Jose Solana Dueso (1994), as coisas não são assim tão lineares, pondo mesmo aquele autor a hipótese de que, em redor de Péricles e do seu círculo, se tenha desenvolvido um movimento de emancipação feminina que, segundo a sua leitura, ajudaria a explicar não só o processo levantado a Aspásia, mas também comédias como *Lisístrata* e *Assembleia de mulheres*.

Por outro lado, com esse gesto estaríamos a credibilizar a proposta platónica neste particular e, desse modo, ir ao invés de uma larga tradição de receção de Platão que ou ignorou ou ridicularizou a proposta platónica em relação a este tema. Natalie Bluestone (1987) faz a análise da receção académica desta questão, a partir de 1870, encontrando, entre 1870 e 1970, sete tipos de hostilidade em relação à proposta platónica, de que destaco quatro:

- A igualdade não é uma temática: desvalorizando a proposta;
- As mulheres são diferentes: mostrando a proposta como não natural;
- As mulheres têm coisas melhores para fazer: salientando o carácter não desejável da proposta;
- Platão não quis realmente dizer aquilo: querendo mostrar que a proposta platónica não foi intencional. (1987: 21-73)

Evidentemente que o que aqui se propõe não é fazer de Platão um feminista *avant la lettre*,

Sirva como exemplo um texto canónico: *A República*, de Platão. Não é possível, num curso de filosofia não se fazer referência a esta obra platónica, pelo menos, a propósito da *Alegoria da Caverna*. Como a abordagem de qualquer texto exige a sua contextualização mínima, poder-se-á dizer que, nesta obra, Platão propõe a configuração de uma cidade justa e propõe, também como possível, que, nessa cidade, mulheres e homens pudessem ter uma educação igual e, por isso, as mulheres também pudessem atingir o máximo da sabedoria e ser governantes da cidade.

nem tão-pouco esquecer que ele considerou as mulheres como “almas caídas”. O que aqui está em causa é questionar o significado possível de Platão ter concetualizado o feminino sem o tomar como um coletivo e, assim, conceber como inteligível que pelo menos algumas mulheres poderiam ascender ao governo da cidade, tomando consciência de que a proposta platónica assenta numa argumentação que, mesmo em termos de utopia, evidencia que a ideia de que algumas mulheres poderiam ascender ao ponto mais alto do saber e do poder surgiu também na Grécia, tendo sido motivo de discussão numa das obras mais conhecidas da literatura filosófica ocidental.

Que importância pode ter tudo isto? Exatamente, dar respaldo histórico ao tema da igualdade humana e mostrar como a discriminação das mulheres não foi sempre pacificamente aceite.

6.3.

PROPOSTAS DE ABORDAGEM CURRICULAR

Um percurso não discriminador dos conteúdos programáticos para o 10^o ano

Tal como vem a ser dito desde o início do presente capítulo, considera-se mais importante que haja um olhar transversal a todos os conteúdos, com intencionalidade não discriminadora, do que se analise um ou outro tema segundo uma perspetiva de género. Assim, propor-se-á a seguir um percurso possível para os conteúdos programáticos do 10^o ano que decorram de um olhar não discriminador em relação ao sistema sexo-género e, ao mesmo tempo, não obriguem o corpo docente a romper com os seus hábitos e com os seus recursos habituais de trabalho. A opção por se fazer uma proposta global de abordagem não discriminadora para o 10^o ano deve-se, essencialmente, ao facto de ele representar a ‘entrada’ na Filosofia e, por isso, poder ser determinante de uma relação futura com ela.

Os conteúdos programáticos do Programa de 10^o ano estão organizados em duas partes: uma iniciação à atividade filosófica e o desenvolvimento da articulação entre a ação humana e os valores. Esta segunda parte compreende quatro tópicos:

- 1) análise e compreensão do agir;
- 2) a problemática dos valores e da valoração;
- 3) as diferentes dimensões da ação humana e a sua articulação valorativa;
- 4) o desenvolvimento de uma temática que, simultaneamente, permita concretizar e dar corpo às diferentes problemáticas analisadas e possibilitar que alunas e alunos façam um pequeno percurso de pesquisa pessoal. Sendo este o conteúdo programático para o 10^o ano, poder-se-ia dizer que todo ele, sem qualquer acréscimo de conteúdos ou esforço adicional, pode ser abordado segundo uma perspetiva de género.

É, pois, no sentido de propostas de trabalho possível que devem ser lidas as sugestões inseridas ao longo do texto. Elas representam, apenas, caminhos não discriminadores de análise entre muitos outros possíveis. As propostas aqui apresentadas cruzam-se com as de outros capítulos deste Guião, nomeadamente, os relativos a “Cânone Literário e Igualdade entre Homens e Mulheres”, “Ensino do Inglês, Género e Cidadania”, “Reposicionando Mulheres e Homens na História Ensinada” e “Género e Mulheres na História da Cultura e das Artes”.

6.3.1.

PROPOSTAS

Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar

S seja qual for o hábito e o gosto da e do docente na abordagem inicial da Filosofia, pode ‘acrescentar-lhe’ o olhar de género se, entre outras coisas:

- Escolher textos de filósofas.
- Organizar um debate para discutir, com argumentos, por exemplo, se a diferença dos sexos tem ou não alguma influência no modo de pensar, de agir ou de escrever.
- Apresentar uma galeria de mulheres que filosofaram, ao longo do tempo, para desfazer a ideia de que não há mulheres filósofas.

Estas hipóteses que parecem uma brincadeira insignificante podem representar uma porta de entrada para a relação temática entre as mulheres e a Filosofia que poderá acompanhar todo o ano letivo e, por exemplo, ser uma determinante fundamental na abordagem do tema do Programa a tratar no ponto 4. E não quer dizer que se escolha necessariamente um tema diretamente ligado às problemáticas de género, mas, antes, que se transversalize esta dimensão seja qual for o tema escolhido.

O ponto de partida documental para esta abordagem poderá ser a exploração do conteúdo e do significado do projeto de Judy Chicago, *The Dinner Party*: (Ver os Recursos A) deste capítulo).

PROGRAMA DE FILOSOFIA

10^o ano

1. Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar

- 1.1. O que é a Filosofia?
– uma resposta inicial
- 1.2. Quais são as questões da Filosofia? – alguns exemplos
- 1.3. A dimensão discursiva do trabalho filosófico

O interesse da utilização deste documento radica em vários aspetos:

- Inscrever-se no âmbito da arte e, nesse sentido, abrir um caminho possível para uma exploração posterior no quadro dos valores estéticos;
- Situar-se na década de 70 e, por isso, possibilitar uma informação cultural geral, útil para a compreensão de muitas problemáticas contemporâneas;
- Poder evocar uma série de símbolos clássicos da nossa cultura;
- Ser desenvolvido no quadro do *slogan* ‘a nossa herança é o nosso poder’, perspectiva que faz ressaltar a importância de se encontrarem modelos de mulheres e de feminino ao longo da nossa tradição para que haja uma conceção mais simétrica da humanidade.

Por outro lado, ele possibilita uma série de reflexões importantes no seio da nossa cultura.

PROPOSTAS

Referem-se 3, como exemplo.

UM TRIÂNGULO	Exploração das múltiplas simbologias ligadas à figura do triângulo
UMA MESA TRIANGULAR	Evocação de outra mesa no âmbito da igualdade: a mesa redonda do Rei Artur e dos seus companheiros de armas. Paralelismos e contrastes
13 LUGARES DE CADA LADO DO TRIÂNGULO EQUILÁTERO	A questão do número 13 e da mesa da última Ceia. Paralelismos e contrastes

Para além da exploração simbólica em termos de paralelismo e de contraste com outras simbologias da nossa cultura e também da contemplação da obra como projeto estético, *The Dinner Party* pode ainda ser explorado, enquanto conteúdo, como uma fonte de informação sobre mulheres – reais ou míticas e desde a pré-história até ao século vinte – que tiveram um papel importante na dinâmica cultural. Na verdade, quer os 39 nomes de mulheres correspondendo aos 39 lugares à mesa, quer o espaço interior do triângulo que contém 999 outros nomes de mulheres oferecem uma imensa lista de mulheres ligadas às mais diferentes esferas de atividade que consubstanciam um acervo informativo relevante e que pode ser fonte de explorações diversas.

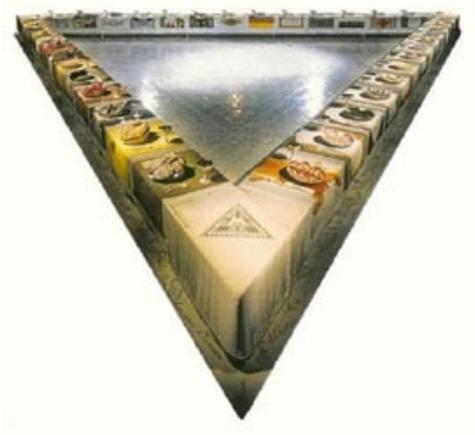


Figura 1. *The Dinner Party*, de Judy Chicago, 1974-1979

Fonte: <http://www.contramare.net/site/pt/art-history-archive/>²

² Acedido a 03/10/2015.

6.3.2.

PROPOSTAS

A ação humana e os valores

Na caracterização do agir, qualquer que seja a perspetiva adotada, é muito importante continuar a questionar em que medida o sexo é uma variável influente.

Tal questionamento levará, certamente, a duas linhas de problematização:

- **A diferença e a articulação entre sexo e género**
- **A ligação entre o agir e os seus contextos culturais e psicológicos**

Em ambos os casos ficará claro que o agir: (1) diz respeito aos indivíduos específicos, com uma história e uma situação cultural própria, e não a seres ideais que são apenas puras abstrações racionais; (2) implica sempre um ‘padecer’, dado que a ação humana se inscreve

“Se se chegar a demonstrar que um dos dois parceiros formulou uma ideia antes do outro, isto significa, certamente, que um dos dois teve razão mais cedo, mas isso não prova que o primeiro tenha influenciado o segundo; este pode ter de depor as armas perante uma terceira pessoa ou perante uma influência comum. Dizer que um formulou uma ideia antes de encontrar o outro também não quer dizer forçosamente que o outro não a tenha descoberto por si, porque estava ‘dans l’air du temps’ ou porque ambos se assemelhavam antes de se encontrarem.”

Éliane Lecarme-Tabone, 2002: 33.

PROGRAMA DE FILOSOFIA

10^o ano

1. A Ação Humana – Análise e compreensão do agir

- 1.1. A rede conceptual da ação
- 1.2. Determinismo e liberdade na ação humana

num quadro relacional. Estas duas notas teóricas serão importantes, por exemplo, para tratar do tema “Determinismo e liberdade na ação humana”.

A consolidação do que está em jogo neste tema pode ser feita através de um texto de Simone de Beauvoir, da sua obra, *Para uma Moral da ambiguidade*, porque ela permitirá não só uma abordagem clássica da questão *Determinismo/Liberdade* – a visão existencialista – mas também analisar a posição própria de Beauvoir que é diferente da de Sartre.

É hoje claro no campo especializado que Beauvoir tem uma posição diferente da de Sartre em alguns temas, nomeadamente, no da Liberdade, embora, porventura, o ponto de vista mais sensato seja o de Éliane Lecarme-Tabone quando releva a dificuldade em discernir o campo próprio de uma e de outro, dado o tipo de relação e de debate que desenvolviam e que ambos confessam. A sua reflexão faz todo o sentido (ver texto em caixa).

PROPOSTAS

Comentadoras e comentadores da obra de Simone de Beauvoir salientam a clara demarcação que ela faz em relação à conceção sartreana de liberdade.

Na verdade, é a conceção de um eu absoluto que leva Sartre a ver a liberdade também de uma perspetiva absoluta – nada, nenhum constrangimento material pode macular a inteireza da liberdade: cada sujeito pode dar à sua situação o sentido que quiser. A posição de Simone de Beauvoir é completamente outra. Preocupada em compreender a secular discriminação das mulheres, Beauvoir vai falar de sujeitos situados, incarnados, intersubjetivos e, portanto, também, interdependentes: a existência humana é uma síntese de liberdade e de constrangimento, de subjetividade e de corporeidade. Ou seja, a sua análise da situação das mulheres como “sujeitos em situação” levou-a a compreender a autonomia do eu de outra perspetiva, não o considerando uma ilha totalmente autónoma, correspondendo a um sujeito transcendental, absolutamente constituinte do sentido do ser e do seu próprio sentido, como Sartre o faz.

Sonia Kruks (1989;1993), comentadora de Beauvoir, chama a atenção para que a divergência de pontos de vista entre Sartre e Beauvoir sobre a relação da situação e da liberdade é muito anterior a 1949 – data de publicação de *O Segundo Sexo* – citando a própria, em *La Force de l'âge*, quando refere as suas discussões com Sartre sobre o assunto, confrontando-o com a pergunta sobre que liberdade podem ter as mulheres num harém.

Esta mesma autora põe, também, em evidência que, antes de *O Segundo Sexo*, Beauvoir tinha escrito os ensaios, *Pyrrhus et Cinéas* (1944) e *Pour une morale de l'ambiguïté* (1947), onde vai marcando a

sua posição sobre a temática. Em *Pour une morale de l'ambiguïté*, Beauvoir explicita mesmo a ideia que a opressão pode ser de tal modo que a consciência se torna, apenas, um produto dessa opressão.

Dentro do quadro daquilo que está em jogo nesta análise e compreensão do agir, é pertinente referir as três aceções sobre a *posição de sujeito* que Michèle Le Doeuff (1989) se propõe extrair de *O Segundo Sexo*, mas que podem servir de modelo para uma abordagem mais geral do problema das determinações do agir e da liberdade:

- O sujeito que constitui o outro de uma perspetiva excludente do nós, portanto, como um outro inessencial, como um objeto, como é o caso, da “soberania masculina”.
- O sujeito das minorias oprimidas, por exemplo, os negros, olhados como outro pelos brancos, mas que têm, contudo, um nós que é a sua comunidade de pertença.
- O sujeito extenuado, as mulheres, dispersas, reificadas pelo olhar que as coisificou.

Mesmo sem ser tomada ao pé da letra, esta especificação feita por Michèle Le Doeuff pode ajudar a compreender muitas das situações contemporâneas em que a ação humana ocorre, porque ela chama a atenção para o facto de que a “escolha” que se faz numa determinada situação de desigualdade e, muitas vezes, de opressão não é uma escolha de má-fé, como Sartre pretendia e, sobretudo, está longe de ser uma escolha efetiva.

PROPOSTAS

PROGRAMA DE FILOSOFIA

10^o ano**2. Os valores – Análise e compreensão da experiência valorativa**

- 2.1. Valores e valoração – a questão dos critérios valorativos
- 2.2. Valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas

A presente rubrica programática propõe duas vias de abordagem da questão dos valores: (1) os critérios de valoração e (2) as diferenças culturais. Ambas as vias se cruzam e se iluminam mutuamente, sendo a perspetiva das culturas e das suas diferenças aquela que pode ser mais eficaz na abordagem do tema, na medida em que permite tratar, simultaneamente, a dos critérios de valoração.

Herta Muller, num livro magnífico (2011), dá a um dos capítulos o seguinte título: *Cada lingua tem olhos diferentes*. Esta metáfora do olhar, que a autora reportava às línguas, é uma mediação interessante para tratar a problemática das culturas e das suas diferenças, tanto mais que uma cultura se traduz também numa língua própria e cada língua tem, de facto, olhos diferentes para ver, representar e simbolizar a realidade.

Esta posição não tem como suposto nem como corolário o relativismo cultural, por uma razão filosófica e por uma razão feminista. A razão filosófica tem a ver com a intencionalidade universalizante da Filosofia, ainda que no quadro

das reflexões já feitas anteriormente. A razão feminista refere-se ao facto de que é necessário que no diálogo cultural que o mundo globalizado impõe e no conseqüente respeito igual que as culturas merecem, não esteja bloqueada a porta para a denúncia da discriminação das mulheres – ou de outras discriminações.

Como fazer então?

As respostas fáceis a esta interrogação são duas: a do julgamento condenatório e excludente que propõe a supremacia de umas culturas sobre outras, e a da aceitação do relativismo cultural. Ambas as perspetivas devem ser analisadas dentro desta temática, com todo o rigor e pondo em evidência as suas características positivas e negativas.

A resposta difícil – que aqui se propõe como mais filosófica e mais humana – é a de defender um diálogo intercultural em termos de ‘tradução’ de valores. O exercício de ‘tradução’ do ‘olhar’ de uma cultura para o de outra tem a vantagem de originar a interação entre as culturas e os seus respetivos sistemas de valores e de se atingir ‘um terceiro termo’, um novo valor, que é o resultado do processo de tradução³.

A reflexão de Paul Ricoeur sobre a tradução pode ajudar a pensar esta problemática da tradução entre culturas, ao introduzir três aspetos ligados à tarefa da tradução: (1) a

3 Num texto muito interessante e, ao mesmo tempo, muito acessível sobre este assunto: (Ana Isabel Borges, e Marildo José Nercolini, A (im) possibilidade da tradução cultural. In *Proceedings of the 2. Congresso Brasileiro de Hispanistas*, 2002, São Paulo (SP). Em linha, disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000300006&lng=en&nrm=iso, acessado a 04.04.2015) diz-se a determinada altura: A tarefa do tradutor cultural ao tentar fazer com que uma cultura não somente seja aceita, mas entendida por outra, acaba por criar um terceiro espaço, ou melhor, ocupar um espaço entre as duas culturas em questão, um entrelugar possibilitador do diálogo entre elas.

PROPOSTAS

caraterização da tradução como ‘uma equivalência sem identidade’ e, nesse sentido, um processo sempre inacabado; (2) a dimensão ética da tradução, ou seja, uma espécie de dever a que a humanidade está obrigada, porque, por um lado, cada povo pertence a um lugar específico geográfica e culturalmente e, por outro, faz parte da mesma humanidade; (3) a pertença da tradução ao paradigma fundamental da racionalidade humana, ao dar conta da sua irremediável e constitutiva finitude.

Esta perspetiva ricoeuriana é um excelente ingrediente para legitimar teoricamente e orientar, ao nível da *praxis*, o diálogo entre culturas, tornando as pessoas intervenientes nesse diálogo conscientes de que a sua cultura representa apenas ‘um modo de olhar’, que há outros ‘modos de olhar’ e que, do cruzamento desses ‘olhares diferentes’ resultará ‘um novo olhar’ mais enriquecido e aberto.

Este ponto de vista sobre a tradução entre culturas supõe dois requisitos essenciais:

- A ideia de que as culturas não são

caixas fechadas, mas identidades sempre em construção e transformação.

- A diferença entre multiculturalidade e multiculturalismo. Este vê a relação entre culturas como justaposições; aquela apela para uma relação de interação transformadora.

É legítimo considerar que a problemática dos valores, na sua relação com os critérios de valoração e com as culturas, representa um caso paradigmático em que o recurso às questões de género se mostra particularmente fecundo. Nesse sentido, embora tenha de ser feita ‘com pinças’, a abordagem deste tema a partir da situação das mulheres nas diferentes culturas consubstancia uma via privilegiada de abordar este ponto programático, por uma série muito grande de razões de que se podem destacar as seguintes:

- Pôr em evidência os diferentes valores de cada cultura, em si mesmos considerados e no âmbito da sua relação, numa tábua de valores.

- Permitir ‘ver’ o funcionamento das diferentes tábuas de valores na sua dinâmica cultural, mostrando o seu entrosamento com as culturas.
- Dar uma dimensão de concretude à problemática, difícil, da compreensão dos valores.
- Proporcionar a verificação da diferença de situação das mulheres em culturas diferentes e a complexidade e ambiguidade da sua situação em cada cultura.
- Trazer para dentro da sala de aula um tema quente do nosso tempo.

Contudo, como já foi dito, esta problemática deve ser tratada ‘com pinças’ para não originar posições estereotipadas e simplistas que em nada facilitam a compreensão do problema e apenas levam à reiteração daquilo que os meios de comunicação propagam. Por exemplo, é necessário destruir duas ideias feitas e falsas: (1) na cultura ocidental as mulheres são livres e há uma igualdade plena entre mulheres e homens; (2) no mundo muçulmano as mulheres não têm qualquer liberdade e são apenas vítimas indefesas dos homens. Por outro lado, é importante dar conteúdo efetivo a algumas expressões

PROPOSTAS

“[Apresentei uma definição concisa de Feminismo Islâmico recolhido de escritos e do trabalho de protagonistas Muçulmanas como um discurso e uma prática que extraem a sua compreensão e o seu preceito do Corão, buscando direitos e justiça dentro do quadro de igualdade de género para mulheres e homens na totalidade das suas existências. O feminismo Islâmico explica a ideia de igualdade de género como parte e parcela da noção corânica de igualdade de todos os insanos (seres humanos) e pede a implementação da igualdade de género no estado, nas instituições civis e na vida quotidiana. Rejeita a noção de dicotomia público/privado (...) conceptualizando uma Umma holística em que os ideais corânicos sejam operativos em todos os espaços.”

Margot Badran⁴ (tradução livre)

que se ouvem e apenas se repetem: (1) educar as mulheres é apostar num ganho cultural exponencial; (2) as mulheres são sempre os indivíduos mais pobres de entre os pobres.

Nesse sentido, há que ultrapassar a visão eurocêntrica e branca do feminismo e trazer para o debate posições de dentro das culturas analisadas. No quadro da questão do Islamismo é, sobretudo, necessário ter em conta que uma perspetiva feminista forte nasce de dentro da própria religião, como analisa, por exemplo, Margot Badran (ver texto em caixa).

Num texto com o título significativo de *As mulheres muçulmanas precisam realmente de salvação?*, a autora, Lila Abu-Lughod, da Universidade de Columbia, denuncia o fundo estereotipado que preside ao olhar sobre a questão das mulheres muçulmanas, ao explicar como ocorreu o convite que lhe foi feito pela autora do programa *News Hour* (ver texto em caixa).

O texto põe claramente de manifesto que aquilo que está subjacente à nossa busca de conhecimento sobre a situação das mulheres

“A apresentadora do programa *News Hour* contactou-me inicialmente em outubro para ver se eu desejava dar algum segundo plano para um segmento a respeito de mulheres e do Islão. Eu maliciosamente perguntei se ela havia feito segmentos sobre as mulheres da Guatemala, da Irlanda, da Palestina ou da Bósnia quando o programa cobria guerras nessas regiões; mas finalmente concordei em olhar as questões que ela iria submeter aos participantes da mesa-redonda. As questões eram desesperadoramente generalistas. As mulheres muçulmanas acreditam em ‘x’? As mulheres muçulmanas são ‘y’? O Islão permite ‘z’ para as mulheres? Eu perguntei: se você fosse substituir por “cristãs” ou “judias” todos os lugares onde aparece “muçulmanas”, essas questões fariam sentido? Eu não imaginei que ela me fosse ligar novamente. Mas ela ligou duas vezes, uma vez com uma ideia para um segmento sobre o significado do Ramadão e outra vez sobre mulheres muçulmanas na política. Uma foi em resposta ao bombardeio e outra aos discursos de Laura Bush e Cherie Blair, esposa do primeiro-ministro britânico”

Lila Abu-Lughod, 2012: 452-453.

4 Em linha, disponível em <http://www.countercurrents.org/gen-badran100206.htm> acedido em 04.04.2015.

PROPOSTAS

muçulmanas é a ideia que já fazemos de antemão e, no fundo, que, por um lado, consideramos que a sua situação é única e absolutamente diferente das outras mulheres de outras religiões e culturas e, por outro, que o nosso objetivo é apenas confirmar as nossas convicções gerais sobre o assunto e não conhecer, realmente, as suas efetivas dimensões. O objetivo da autora é deslocar o problema da discriminação e da opressão dos símbolos ligados ao vestuário das mulheres e procurar, com as pessoas discriminadas, o caminho da libertação para uma vida livre e humana (ver texto em caixa).

Importa, portanto, que esta ‘entrada’ no tema dos valores e dos critérios de valoração seja feita com desassombro e, sobretudo, ajude a desconstruir as leituras muitas vezes estereotipadas dos meios de comunicação. Nesse sentido, e uma vez que se trata de uma ‘entrada’ na problemática, que deverá ter um aprofundamento filosófico posterior, propõe-se que o ponto de partida sejam, exatamente, documentos originários dessas fontes.

“É profundamente problemático construir a mulher afegã como alguém que precisa de salvação. Quando se salva alguém, assume-se que a pessoa está sendo salva de alguma coisa. Você também a está salvando para alguma coisa. Que violências estão associadas a essa transformação e quais presunções estão sendo feitas sobre a superioridade daquilo para o qual você a está salvando? Projetos de salvar outras mulheres dependem de, e reforçam, um senso de superioridade por parte dos ocidentais, uma forma de arrogância que merece ser desafiada. Tudo o que se precisa fazer para vislumbrar a qualidade condescendente da retórica de salvar mulheres é imaginar utilizá-la hoje nos Estados Unidos em relação a grupos em desvantagem, como mulheres afroamericanas ou mulheres proletárias. Nós agora entendemos que elas sofrem uma violência estrutural. Tornamo-nos politizados acerca de raça e de classe social, mas não em relação à cultura. Como antropólogas, feministas ou cidadãs engajadas, deveríamos tomar cuidado ao entrar na pele das cristãs missionárias do século XIX que devotaram suas vidas a salvar suas irmãs muçulmanas.”

Lila Abu-Lughod, 2012: 465.

Como exemplo possível, veja-se o artigo “São portugueses, são muçulmanos”, do jornal *Público*, de fevereiro de 2015, onde o tema não é apenas referente às mulheres muçulmanas, mas ao grupo de muçulmanos e muçulmanas residentes em Portugal. A vantagem fundamental do texto é centrar-se em testemunhos diversificados que representam modos de pensar muito diferentes das próprias mulheres e que, por outro lado, dão uma visão relativamente complexa das variáveis em presença na apreciação da

situação. Tratando-se de um texto jornalístico e fortemente testemunhal, há possibilidade de ser feita uma abordagem apelativa das questões que se poderão tornar o horizonte exemplificativo das teorizações posteriores (Ver o Recurso D) deste capítulo).

6.3.3.

PROPOSTAS

Dimensões da ação humana e dos valores

Este ponto programático, de análise obrigatória, representa – tal como os dois seguintes –, simultaneamente, um aprofundamento e uma concretização da análise do binómio ação humana-valores, supondo, por isso, alguns adquiridos de base.

Nesse sentido, e numa ideia clássica na reflexão pedagógica, sobre a importância dos *organizadores de progresso* no processo de aprendizagem, propõe-se que este núcleo temático seja apresentado a partir da exploração inicial da tragédia de Sófocles, *Antígona*, escrita por volta de 442 AC.

A proposta de Ausubel prende-se com a ideia, particularmente útil em filosofia, de aprendizagens significativas, porventura as únicas a que se poderá chamar, verdadeiramente, aprendizagens. Para aquele autor, o mais importante num processo de aprendizagem é aquilo que já se sabe, pelo que, descobri-lo e desenvolvê-lo, deva ser a prioridade de qualquer processo de transmissão de saber. Ou seja, só se aprende algo novo a partir de um saber prévio porque a aprendizagem comporta uma dialética complexa entre o saber constituído, a apropriação pessoal e o processo de revitalização dessa apropriação pessoal.

Para a aprendizagem da filosofia, esta perspectiva é particularmente importante,

PROGRAMA DE FILOSOFIA

10^o ano

3.1. A dimensão ético-política - *Análise e compreensão da experiência convivencial*

3.1.1. Intenção ética e norma moral

3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo, o outro e as instituições

3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas

3.1.4. Ética, direito e política – liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade

na medida em que, por um lado, ela exige uma determinada interiorização do saber e, por outro, supõe a reflexividade que faz da aprendizagem da filosofia um processo recíproco de assimilação, de incorporação e de crítica.

Nesse quadro, a utilização de um texto literário oferecendo uma estrutura narrativa capaz de ‘dar a ver’ situações e experiências que levem alunas e alunos a examinar questões-limite de maneira objetivada, sem que tenham de se sentir pessoalmente em questão e, portanto, possam tomar efetivas decisões críticas. A estrutura de uma intriga pode oferecer todos os elementos necessários para a real clarificação de uma problemática, e, nesse sentido, serem “organizadores de

PROPOSTAS

progresso”, isto é, “conteúdos organizados”, que dão algo a pensar por cada qual.

Para além da posição de Ausubel, esta proposta de abordagem assenta ainda, do ponto de vista filosófico, em dois pontos de vista concorrentes: (1) a ideia de que a metáfora – em sentido lato – da linguagem literária é um recurso essencial para a exploração conceptual da filosofia, (2) a perspetiva, entre outras, de Martha Nussbaum, de algumas obras literárias serem a melhor forma de explicitação e de apreensão da problemática ético-política.

Martha Nussbaum (2010) analisa o conhecimento moral como resultado da articulação entre emoções e intelecto e dá a primazia à percepção das dimensões particulares do agir – situações e indivíduos – sobre regras abstratas. Nesse sentido, considera as emoções como elementos fundamentais dos juízos morais, salientando, de entre elas, a compaixão que permite a abertura ao outro na sua alteridade e particularidade, permitindo, assim, uma ideia de justiça que não se confine às

fronteiras descritas pelos nacionalismos. É no contexto deste modo de ver as questões ético-políticas que Martha Nussbaum defende a ideia de o estilo literário – nomeadamente, algumas obras – constituir uma via de acesso privilegiada para o conhecimento moral quer se trate da sua exposição, quer se trate da sua compreensão.

1. PORQUÊ UMA TRAGÉDIA? PORQUÊ ANTÍGONA?⁵

Continuando na perspetiva de Nussbaum, é ela que, sendo uma prestigiada helenista, tem um olhar muito claro sobre o valor das tragédias gregas para a reflexão ética. No contexto desta perspetiva, afirma

“[que] encontrava nos trágicos gregos um reconhecimento da importância ética da contingência, um sentido agudo do problema dos conflitos de deveres e uma sensibilidade

à significação ética das paixões que encontrava muito mais raramente, ou mesmo não encontrava, no pensamento de filósofos reconhecidos quer antigos quer modernos.”(2010:31)

Segundo Nussbaum, para os Gregos, os temas éticos eram comuns a filósofos e escritores (trágicos), porque ambos estavam preocupados com a questão de “como devemos viver para sermos humanos” e, nessa linha, chama a atenção para a função de orientação da vida prática que o teatro possuía na Grécia.

A escolha de *Antígona* justifica-se por uma série de razões culturais e, também, feministas.

Se tomarmos em linha de conta a posição de George Steiner no seu livro *Antígonas* (2008), reconheceremos o papel sistemático que o mito de Antígona representa na

⁵ Para antecipar algumas objeções ao alheamento das jovens e dos jovens a um texto do sec. V AC, esclareça-se que há, entre nós, experiências bem-sucedidas com este texto, aproveitando-se a oportunidade para agradecer à Doutora Maria Adelaide Pacheco, cujo testemunho sobre este assunto foi muito importante para a decisão de recorrer a *Antígona* nesta proposta.

PROPOSTAS

nossa cultura em geral e, ao mesmo tempo, a importância que também tem no interior da cultura filosófica. Ou seja, há uma permanência no nosso mundo intelectual daquilo a que a tragédia de Sófocles deu corpo e figura que pode facilitar a sua apropriação como ponto de partida para uma teorização filosófica.

Por outro lado, e seguindo ainda Steiner, a ‘intriga’ de *Antígona* pode representar as questões radicais da condição humana. Steiner mostra como o conflito entre Creonte e Antígona pode ser analisado do ponto de vista de múltiplos indicadores: homem/mulher, indivíduo/estado, vivos/mortos, velhice/juventude, seres humanos/deuses. Mas *Antígona* é atravessada, ainda, por outros conflitos, como, por exemplo entre as duas irmãs, Antígona e Ismene, que representam dois modos de pensar diferentes, ou mesmo, entre o mundo privado da família e o da vida pública da cidade. Tudo isto indica que a tragédia de Sófocles pode oferecer uma imensidade de recursos todos adaptados aos tópicos programáticos e aos gostos específicos de cada docente.

Antígona tem ainda uma outra vantagem que é a de poder servir também como recurso para os pontos programáticos: “3.2. A dimensão estética – Análise e compreensão da experiência estética” e “3.3. A dimensão religiosa – Análise e compreensão da experiência religiosa”, possibilitando uma exploração em continuidade. No caso da dimensão religiosa da ação, a exploração da peça poderá ser feita pelo próprio núcleo temático. No que diz respeito à experiência estética, para além de uma exploração direta da tragédia como género literário, poder-se-á recorrer, por exemplo, às imensas manifestações pictóricas a que *Antígona* deu origem na nossa cultura. Especificamente do ponto de vista feminista,

são, igualmente, muito variadas as razões que legitimam esta proposta.

- *Antígona* representa um mundo de homens e de mulheres que têm relações familiares – irmão, irmã, marido, filho – que interagem com autonomia e valor próprio, que têm pontos de vista diferentes sobre as coisas e as situações, que mantêm ligações afetivas fortes e cuja ação tem consequências no espaço público. Ou seja, está em questão uma humanidade no masculino e no feminino, seres humanos que têm relações familiares importantes nas suas vidas pessoais, quer sejam homens quer sejam mulheres, e, portanto, ao contrário daquilo que é habitual, mostrar, não só que as ações significativas são praticadas por mulheres e por homens, como também que os afetos influenciam a vida dos homens e das mulheres.
- Por outro lado, a despeito da interpretação de Hegel que quer manter as mulheres ligadas à natureza, enquanto os homens teriam dado o salto para a civilização, há que reconhecer que o conflito central de *Antígona* opõe entre si um homem e uma mulher e, se se pode falar em ganhos e perdas, certamente que é a mulher quem ganha, evidenciando uma força e uma coragem que desmentem qualquer conceção de feminino ligado a fragilidade e medo. Para além disso, há uma consistência em Antígona que Creonte não revela, na medida em que, quando perde o dogmatismo e a prepotência, ligados ao poder de ser chefe, o seu carácter se desmorona.
- Finalmente, *Antígona* pode ser veículo para interrogar uma vez mais a ideia liminar que a subordinação das mulheres foi sempre universal e pacificamente aceite e, pelo menos, levantar algumas questões em relação à nossa herança grega. Por exemplo, que significado pode ter o facto de que uma grande parte das tragédias que chegaram até nós ter nomes de mulheres e, além disso, um imenso protagonismo feminino? Ou,

PROPOSTAS

que pode fazer pensar que Eurípedes tenha escrito uma tragédia chamada *Melanipa, a filósofa*, e que Aristóteles se tenha referido a ela na sua *Poética*? E também não significará nada haver duas comédias de Aristófanes, *Lístrata* e *Assembleia de mulheres*, que colocam as mulheres no espaço público a orientar a vida da cidade? Evidentemente que há interpretações opostas sobre isto – como, deve dizer-se, sobre quase tudo o que herdámos do passado e se refere à situação das mulheres – mas não deixa de causar perplexidade que uma sociedade totalmente pacífica quanto à não importância das mulheres se ocupasse a dar-lhe tamanho relevo no quadro do seu imaginário cultural. Talvez seja Jose Solana Dueso, o autor já citado antes, quem tem razão quando propõe a leitura de que as comédias de Aristófanes estivessem a fazer ressonância de uma contestação de mulheres, no âmbito do círculo de Péricles. Em qualquer caso, parece claro que o teatro grego necessita de uma operação reflexiva que torne visível que há uma evidente contradição entre o nosso saber adquirido sobre a condição das mulheres gregas e o seu papel nos testemunhos textuais que chegaram até nós e do qual *Antígona* é um exemplo relevante.

Sobre a relação entre as mulheres e poder, ver o capítulo “Reposicionando Mulheres e Homens na História Ensinada”, deste Guião.

2. ALGUMAS INDICAÇÕES PRÁTICAS DE APOIO

Evidentemente que a prévia leitura da tragédia de Sófocles é a condição basilar de todo o trabalho. Contudo, ela poderá ser preparada com recurso a algumas estratégias ⁶.

Por outro lado, pode-se – e talvez se deva – selecionar textos-chave de compreensão do conflito da tragédia e do seu desenlace e fazer leitura expressiva dentro da aula.

Finalmente, haverá que fazer um guião de leitura em função dos aspetos que cada docente quiser explorar posteriormente. (Ver os Recursos B) para este capítulo)

O terceiro ponto programático termina com a análise optativa entre os valores estéticos e os valores religiosos.

Qualquer que seja a escolha feita, poderá sempre fazer-se uma recuperação de documentos e temas anteriores.

⁶ Sirva como exemplo, o visionamento de uma montagem feita por jovens do Brasil e que pode ajudar a despertar a curiosidade e contextualizar com alguma informação útil: https://www.youtube.com/watch?v=nf3ovl_e1fg: Antígona.

PROPOSTAS

A dimensão estética – Análise e compreensão da experiência estética

Por exemplo, se a escolha recair sobre os valores estéticos pode recuperar-se *The Dinner Party*, de Judy Chicago e explorar as três sub-rubricas apontadas no Programa, na medida em que a construção da obra, a sua receção, a sua manutenção e exposição oferecem elementos suficientes para uma análise muito interessante e para o aprofundamento daquilo que está em causa nessas sub-rubricas.

Refira-se, como possibilidades, algumas interrogações desencadeadoras de um trabalho teórico posterior:

1. Que sentido pode fazer uma obra de arte coletiva? Em que direção aponta em termos do tema 'criação artística'? O que significa, afinal, criar?
2. Haverá alguma articulação possível entre a obra de Judy Chicago e a de Joana Vasconcelos?
3. Haverá alguma especificidade na arte feita por mulheres?
4. De que falamos quando falamos de arte? A arte deve ter/tem, ou não, uma orientação denunciadora? Que relação entre obra de arte e tempo histórico?

PROGRAMA DE FILOSOFIA

10º ano

3.2. A dimensão estética – Análise e compreensão da experiência estética

- 3.2.1. A experiência e o juízo estéticos
- 3.2.2. A criação artística e a obra de arte
- 3.2.3. A Arte – produção e consumo, comunicação e conhecimento

5. Como se pode comparar o destino sofrido por *The Dinner Party* e a obra de Joana Vasconcelos, do ponto de vista de 'produção e consumo, comunicação e conhecimento'?
6. Que tipo de articulação, no âmbito de 'consumo, comunicação e conhecimento', se pode pensar em termos de mercado, publicidade e obra de arte?

*Ver, a este propósito, o capítulo
“Género e Mulheres na História da
Cultura e das Artes”, deste Guião*

PROPOSTAS

A dimensão religiosa – Análise e compreensão da experiência religiosa

Se se escolher a dimensão religiosa do agir, também o percurso anterior oferece dois recursos fundamentais: (1) a exploração da situação das mulheres no que se refere à relação cultura-religião, (2) a *Antígona*, de Sófocles, recursos que, aliás, poderão ser analisados em termos de complementaridade.

Refira-se, como possibilidades, algumas interrogações desencadeadoras de um trabalho teórico posterior:

1. De que maneira a *Antígona* ajuda a pensar o tema programático “A Religião e o sentido da existência”? De que maneira a escolha feita por Antígona, na tragédia de Sófocles, é exemplar do papel da experiência religiosa na vida humana?
2. Será possível estabelecer alguma comparação entre a escolha feita por Antígona, na tragédia de Sófocles, e a escolha feita por jovens e mulheres muçulmanas no uso do véu, no mundo ocidental?
3. De que modo as escolhas referidas no ponto anterior ajudam a pensar o tema programático, “As dimensões pessoal e social das religiões”?
4. Como é que a tragédia de Sófocles pode ser analisada em função da triangulação “Religião, razão e fé – tarefas e desafios da tolerância”?

PROGRAMA DE FILOSOFIA

10^o ano

3.3. A dimensão religiosa – Análise e compreensão da experiência religiosa

3.3.1. A Religião e o sentido da existência - a experiência da finitude e a abertura à transcendência

3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões

3.3.3. Religião, razão e fé - tarefas e desafios da tolerância

Ver, a este propósito, o subcapítulo “A religião tem futuro para as mulheres?” do capítulo “Temas e Problemas do Mundo Atual: quotidianos e problemáticas de mulheres e de homens”, deste Guião.

6.3.4.

PROPOSTAS

Temas/Problemas do mundo contemporâneo

A última rubrica programática, como já se disse, permite, por um lado, concretizar as problemáticas analisadas ao longo das aulas e, por outro, possibilita um maior envolvimento pessoal de alunas e alunos. Como se sabe, o Programa aqui é absolutamente aberto, embora faça algumas sugestões, nomeadamente, proponha um tema diretamente ligado às questões de género: “Os direitos das mulheres como direitos humanos”. De um certo ponto de vista, a escolha e análise desse tema seria facilitador de um certo acabamento do percurso proposto até aqui. No entanto, embora pareça menos evidente e, porventura, menos imediato, seria preferível escolher qualquer outro tema e desenvolvê-lo tendo em conta a perspetiva de género, na medida em que o esforço de introduzir tal perspetiva na análise de qualquer problemática será, certamente, a forma mais profunda de consolidar adquiridos e avaliar aprendizagens efetivas.

Repetir-se-á aqui alguns dos cuidados que foram referidos anteriormente como sendo condições basilares para uma qualquer abordagem temática, de maneira a que ela não seja enviesada do ponto de vista do sistema sexo/género, aproveitando, ao mesmo tempo, para se fazer algumas referências teóricas ou históricas que poderão ser utilizadas em outros contextos, servindo como recurso e fundamento.

PROGRAMA DE FILOSOFIA

10^o ano4. *Temas/Problemas do mundo contemporâneo*

1. A QUESTÃO DA LINGUAGEM

Antes de tudo é necessário ter cuidado com a linguagem utilizada em todas as situações, seja com o uso sistemático de homem como humanidade, por exemplo, ou seja com a utilização de uma construção textual em que o feminino está sempre escondido. Esta é, certamente, uma das tarefas mais difíceis de realizar – para além de outras coisas porque a gramática está construída de maneira a tomar o feminino como derivado –, mas é, ao mesmo tempo, uma das mais fecundas. Dar-se-ão, em seguida, apenas dois exemplos que destroem a ideia feita de que ‘evidentemente que as mulheres estão incluídas!’. São eles, o lema da Revolução Francesa e a sua expressão em *Os Direitos do Homem e do Cidadão* e o caso histórico português da primeira mulher que votou, Carolina Beatriz Ângelo, por causa de uma questão de linguagem.

a) *Os direitos do Homem e do Cidadão*

Elisabeth Sledziewski considera a Revolução Francesa “como uma mutação decisiva na história das mulheres” (1994) porque valoriza o facto – decisivo – do debate sobre a natureza dos sexos ter adquirido aí uma dimensão pública. Na verdade, que o tema da igualdade e da diferença

PROPOSTAS

entre os sexos tenha adquirido contornos públicos e tenha vindo à ribalta da discussão representa um ponto sem retorno na representação do feminino e do estatuto das mulheres na dinâmica societal da nossa cultura. Se bem que as mulheres tenham acabado por ser remetidas para o espaço privado do lar e da família, e não tenham conseguido ganhar a batalha de uma educação digna, foi, contudo, necessário construir uma teoria que legitimasse esse estado de coisas, não deixando, essa linha teórica vencedora, de ter de se debater com posições antagónicas.

Ganhou Rousseau contra outras vozes, mas elas existiram e mostraram que pelo menos havia argumentos tão válidos para sustentar a igualdade entre os sexos como para sustentar a sua diferença. Do ponto de vista das ideias, a mudança foi, realmente, qualitativa. Particularmente, nos anos entre 1789 e 1793 – anos da morte de Olympe de Gouges e da perseguição a Condorcet, que morreria no ano seguinte – a batalha foi renhida, tendo as mulheres participado na rua, enquanto povo, e no debate, enquanto mulheres, na configuração de um modo novo de viver em comum⁷.

Um dos momentos mais ilustrativos, simultaneamente, da força das mulheres da Revolução e das armadilhas da linguagem e do suposto universal neutro é a atividade de Olympe de Gouges, nascida Marie Gouze e tornando-se Marie Aubry depois de casada. Olympe de Gouges, partindo do princípio de que *Os Direitos do Homem e do Cidadão* (ou desconfiando disso) diziam respeito à humanidade, propôs, em 1791, *A Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* que representa um momento experimental ou a prova de fogo de que a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* não era efetivamente universal porque excluía alguns homens e todas as mulheres. O que tem de significativo a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* é o facto de ela demonstrar o reducionismo do documento-bandeira da Revolução, porque, os seus XVII artigos acompanham a redação do texto de 27 de Agosto de 1789, explicitando sempre homem e mulher na redação de cada artigo ou fazendo alguma clarificação que lhe pareceu necessária para defender a igualdade entre os sexos.

Ou seja, a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* é uma espécie de espelho da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, não lhe acrescentando nada de substantivo, a não ser, a especificação de ‘homem e mulher’ e, portanto, ao ser liminarmente rejeitada, deixa claro que, efetivamente, as mulheres não estavam incluídas na designação ‘homem’ nem na de ‘cidadão’.

Estava-se, afinal, ao nível de uma perspetiva abstrata de universalidade, concebida no horizonte aristotélico do homem proprietário, aquilo que Seyla Benhabib designa como um universal substituívita, como se disse anteriormente.⁸

⁷ Em 2003 é posta em linha uma perspetiva sobre a relação entre as mulheres e a república francesa que, embora em termos de divulgação, oferece uma visão muito pormenorizada dos avanços e recuos da posição das mulheres na sociedade francesa desde a Revolução, valendo a pena ser consultada: <http://www.thucydide.com/realisations/comprendre/femmes/intro.htm>

⁸ Olympe de Gouges foi condenada à morte, tendo sido a segunda mulher a ser decapitada, sendo a primeira a Rainha Maria Antonieta. Não se conhecem ecos da receção feita à *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*; contudo, a razão política da sua condenação ao cadafalso terá sido a sua defesa do federalismo e a sua oposição a Robespierre.

PROPOSTAS

b) Carolina Beatriz Ângelo e as armadilhas da linguagem



Figura 2.
Carolina Beatriz Ângelo (1877-1911)

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Carolina_Beatriz_%C3%82ngelo

Carolina Beatriz Ângelo terá sido a primeira mulher a votar em Portugal. Regina Tavares da Silva, no seu texto sobre Beatriz Ângelo (2005), chama-lhe ‘sufragista prática’, recuperando a designação que Afonso Costa lhe deu, por esse motivo e também para contextualizar o seu gesto no quadro de um ambiente nacional polémico, em que muitas mulheres ativistas eram defensoras de um voto restrito para as mulheres.

Em março de 1911, a jovem República Portuguesa publicava a nova lei eleitoral que designava como cidadãos eleitores, “os cidadãos maiores

de 21 anos, sabendo ler e escrever e sendo chefes de família”. No contexto da publicação desta Lei, Carolina Beatriz Ângelo requereu a sua inclusão nos cadernos eleitorais, uma vez que, sendo viúva, era chefe de família. A pretensão de Carolina Beatriz Ângelo foi recusada e ela recorreu ao tribunal da Boa Hora, tendo obtido parecer favorável. Assim, votou para a Constituinte, em 28 de maio de 1911, tendo o seu ato tido um grande impacto na imprensa, quer saudando-o quer questionando-o. Como nos mostra Regina T. Silva, *A Capital*, de 30 de maio, transcreve as palavras do presidente da secção de voto, onde Carolina Beatriz Ângelo exerceu o seu direito de votante, que manifesta o seu contentamento com tal ato, embora acrescente: “Mas que perigos não adviriam se esse direito se generalizasse com uma larga latitude! Se há tantos homens que o não compreendem, que o não sabem exercer”. (2005: 36).

A 13 de julho de 1913, é aprovada a nova lei eleitoral que cuida de especificar a sua verdadeira perspetiva, dizendo que são cidadão eleitores os portugueses do “sexo masculino”, maiores de 21 anos, sabendo ler e escrever...

Que consequências teve o voto de Beatriz Ângelo em 1911?

Em termos do sufrágio das mulheres, foi apenas um gesto simbólico e isolado. Será necessário esperar pela Revolução de Abril para que todas as mulheres portuguesas tenham acesso ao voto.

Em termos de denunciar as armadilhas da linguagem, ele é absolutamente paradigmático, porque demonstra como o universal masculino não contém, realmente, as mulheres necessariamente.

Na verdade, este acontecimento mostra que os republicanos, ao usarem a expressão “chefe de família”, estavam a pensar num uso limitativo da linguagem e não que as mulheres estivessem incluídas na designação “chefe de família”, como demonstram não só que tenham recusado o requerimento de Beatriz Ângelo para ser incluída nas listas eleitorais, obrigando-a a um recurso aos tribunais, como também a posterior clarificação da lei que restringe o voto apenas ao sexo masculino.

PROPOSTAS

2. A QUESTÃO DOS ESTEREÓTIPOS

É muito importante ter-se em conta, no tratamento de qualquer tema, os exemplos ilustrativos que se escolhem, prestando atenção, sobretudo, a que eles não reforcem os estereótipos e os preconceitos.

Importa mostrar sempre uma realidade complexa, diversificada, que cubra, o mais possível, a grande diversidade de situações que determinam o quotidiano de homens e de mulheres, de pessoas jovens e de pessoas menos jovens, de famílias tradicionais ou de outros tipos de famílias...

Esta preocupação deve igualmente manifestar-se na escolha dos textos e dos seus temas. Por exemplo, importa escolher textos de autoria masculina que falem de questões de família ou de educação; e textos de autoria feminina que tratem de problemas de economia e de política. Sobretudo é importante que haja textos escritos por homens e por mulheres em referência a todos os temas.

É óbvio que fazer uma pesquisa textual não canónica acarreta uma quantidade grande de trabalho. Mas, hoje, uma investigação criteriosa pela *internet* possibilita um acervo de dados que, ao menos ao nível da ilustração e da sensibilização a algumas situações, pode fornecer informação considerável e interessante.

Apresentam-se, a seguir, algumas ilustrações motivadoras para uma pesquisa mais sistemática e adequada aos temas escolhidos para análise, dentro do quadro da rutura com os estereótipos.

Nota: Nesta escolha pretendeu-se indicar nomes de mulheres cientistas em domínios variados e com impacto internacional



Mariana Mazzucato
Economista
italiana

Fonte:
https://en.wikipedia.org/wiki/Mariana_Mazzucato



Maria José Pereira
Cientista
portuguesa

Fonte: <http://visao.sapo.pt/actualidade/sociedade/maria-pereira-nossa-estrela-datime=f832285>



Mária Telkes
Biofísica húngara

Fonte:
https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1ria_Telkes



Barbara McClintock
Prémio Nobel
Fisiologia/Medicina
(1983)

Fonte:
https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1983/mcclintock-facts.html



Rachel Carson
Ecologista
americana

Fonte:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Rachel_Carson

PROPOSTAS



Ada Lovelace
Britânica (sec XIX)
 Pioneira em
 programação
 informática

Fonte: <https://www.biography.com/people/ada-lovelace-20825323>



Hipátia de
Alexandria
 Matemática
 Antiguidade

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hip%C3%A1tia>

Sobre as Mulheres na Ciência e a sua relação com o Conhecimento, ver o capítulo “Biologia e Género: outros olhares”, deste Guião.

3. A QUESTÃO DA SITUAÇÃO DAS MULHERES

a) Conhecimento das situações sociais reais

Procurar situar a posição das mulheres na temática tratada é um requisito fundamental. Isto significa a recusa de um tratamento indiferenciado dos temas, como se a humanidade não fosse constituída por mulheres e homens ou como se isso fosse irrelevante. Por exemplo, se se disser que há 175 milhões de adolescentes no mundo que não conseguem ler uma única frase damos conta de uma situação terrífica, mas indiferenciada. Se a isso se acrescentar que esse número é constituído, na sua maioria, por raparigas e mulheres jovens, a informação fica mais rica e pode originar outro tipo de interrogações.

O relatório sobre *Género e Desenvolvimento, de 2012*, do Banco Mundial, mostra muito bem como uma análise desagregada de dados permite ter uma visão mais abrangente das situações e compreender melhor o cruzamento entre as mulheres e o desenvolvimento. Sirvam como exemplo os seguintes:

- Indústrias que confiam mais no trabalho das mulheres expandem-se mais nos países onde as mulheres têm direitos iguais.
- Países tais como Bangladesh, Brasil, Costa do Marfim, México, África do Sul e Reino Unido mostram que aumentar a parcela da renda familiar controlada por mulheres, seja por meio de seus próprios ganhos ou por transferências de renda, muda os gastos de uma forma que beneficia as crianças.
- Na China, o aumento da renda de mulheres adultas de 10% da renda média familiar elevou a fração de sobrevivência de meninas em até 1% e elevou o número de anos de escolarização tanto de meninos como de meninas. Na Índia, uma renda mais elevada para a mulher representa o aumento de anos de escolarização de seus filhos e filhas.
- No Paquistão, crianças cujas mães têm até um único ano de educação estudam diariamente em casa uma hora extra e recebem notas de testes mais altas.
- O direito de voto para as mulheres nos Estados Unidos levou quem formula as políticas a voltar a sua atenção para a saúde infantil e materna e ajudou a reduzir a mortalidade infantil de 8 a 15%.
- Em muitos países ricos, a maior participação das mulheres em atividades econômicas tem sido associada ao aumento da sua representação na tomada de decisão política para reformular as perspetivas sociais sobre o equilíbrio entre o trabalho e a vida em família, de modo geral, e aprovar uma legislação de trabalho mais favorável à família.

PROPOSTAS

No fundo, é também no mesmo contexto [mulheres e desenvolvimento] que na *Declaração do Milénio*, assinada em 2000 por 189 Estados Membros das Nações Unidas, se assumiu que, para alcançar os objetivos de desenvolvimento e de erradicação da pobreza, era necessário reconhecer os direitos humanos de todas as pessoas, especialmente reconhecer a necessidade de promover o direito das mulheres à igualdade. A mesma Declaração compromete-se a “combater todas as formas de discriminação contra a mulher”, com referência ao documento, de 1979: *Convenção para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Mulheres*.

Estes e muitos outros exemplos fundamentam a definição de *economia inteligente*, como sendo aquela que aposta na igualdade de género porque ela não só aumenta a produtividade e melhora os resultados do desenvolvimento, como tem efeitos nas gerações seguintes e na qualidade das políticas públicas.

b) Prática de uma hermenêutica da suspeita na leitura dos textos

Num âmbito de trabalho totalmente diferente, “a interpretação dos textos”, convém procurar, igualmente, onde se encontram as mulheres e que tipo de conceção sobre elas subentende qualquer texto. Essa atitude desconstrói a leitura corrente e dá a ver que as mulheres estão sempre supostas e essa suposição assenta numa determinada representação do feminino. Nesse sentido,

velhos textos podem ter novas leituras e motivar novas questões. É nesse âmbito que se enquadra a coleção dirigida por Nancy Tuana, *Re-reading the Canon*, cujo objetivo é uma releitura do cânone filosófico à procura de um subtexto de género que tal cânone, afinal, sempre incorporou, muitas vezes sem o explicitar. Esse trabalho de releitura dos textos clássicos da Filosofia não só mostra a profunda responsabilidade da Filosofia nas representações sociais do feminino e das mulheres, como também põe em evidência que as posições filosóficas não são neutras e que o seu pretensão universal não teve em linha de conta, pelo menos, metade da humanidade.

Sobre a análise crítica do Cânone, ver o capítulo “Cânone Literário e Igualdade entre Homens e Mulheres”, deste Guião.

6.4.

PROPOSTAS

Um percurso não discriminador dos conteúdos programáticos para a unidade final do 11º ano

Quando se chega a este ponto do Programa já se fez muito caminho na relação das turmas com a Filosofia. Já se ganharam e já se perderam muitas pessoas. Para algumas e alguns jovens, as aulas de Filosofia serão uma referência básica das suas vidas e para outro grupo, uma matéria de que nunca mais quererão ouvir falar.

Em qualquer caso, o modo como se terminam os conteúdos programáticos pode aprofundar a boa relação havida com a Filosofia ou, quem sabe, resgatar algumas pessoas que até aqui não conseguiram ser motivadas. Neste quadro, provavelmente, não são indiferentes nem a maneira como se começa a lecionar a Filosofia, nem aquela com se encerra as aulas da disciplina. Daí que se tenha optado por intervir com uma proposta de abordagem neste último tema.

Qualquer das 3 sub-rubricas do último ponto do Programa poderá originar uma abordagem fácil e interessante, do ponto de vista do género. De facto, todos os tópicos enunciados se prendem com questões prementes dentro dos Estudos de Género, desde a “Necessidade contemporânea de uma racionalidade prática pluridisciplinar”, até ao “Espaço público e espaço privado” ou “Convicção, tolerância e diálogo – a construção da cidadania”, passando pela “tarefa de se ser no mundo” e pela

PROGRAMA DE FILOSOFIA

11º ano

V – Unidade final – Desafios e Horizontes da Filosofia

1. A FILOSOFIA E OS OUTROS SABERES

- 1.1. Realidade e verdade - a plurivocidade da verdade
- 1.2. Necessidade contemporânea de uma racionalidade prática pluridisciplinar

2. A FILOSOFIA NA CIDADE

- 2.1. Espaço público e espaço privado
- 2.2. Convicção, tolerância e diálogo – a construção da cidadania

3. A FILOSOFIA E O SENTIDO

- 3.1. Finitude e temporalidade – a tarefa de se ser no mundo
- 3.2. Pensamento e memória – responsabilidade pelo futuro

“responsabilidade pelo futuro”. Em função desta convergência de interesses entre os conteúdos programáticos e os Estudos de Género, propor-se-á a seguir um conjunto de reflexões temáticas que as docentes e os docentes poderão utilizar de acordo com a escolha da sub-rubrica que fizerem.

A importante questão de se construir uma memória crítica. Seguindo as sugestões de Paul Ricoeur

No início da terceira parte da sua obra *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, dedicada, exatamente, à questão da Condição Histórica, Paul Ricoeur faz a seguinte interrogação: “O que é compreender sob o modo histórico?” (2002: 373). Trata-se de uma interrogação essencial, porque ela remete para o facto de que, fora da possibilidade de realizar uma reflexão total, o ser humano se vê condenado a um modo de conhecimento de si e do mundo, no quadro da sua “condição histórica”, ou seja, “uma situação na qual cada um está já implicado” (2002:374). É esta perspetiva que nos conduz diretamente ao papel incontornável jogado pela memória porque, diz o mesmo autor:

“[...] a memória coletiva [...] constitui o solo de enraizamento da historiografia” (2002:83).

No quadro das teses defendidas por Paul Ricoeur nesta obra, importa ressaltar três temas: (1) Memória coletiva e esquecimento, (2) Memória, história e identidade e (3) A complexa relação entre presente passado e futuro.

1. MEMÓRIA COLETIVA E ESQUECIMENTO⁹

Paul Ricoeur parte da análise da memória individual e, por uma série de mediações em que dialoga com autores e obras de referência, utiliza o mesmo tipo de análise para a memória coletiva.

Do seu percurso, é importante destacar a relação que faz entre o que chama *memória exercida* e o esquecimento, falando de abuso de memória e abuso do esquecimento, como dois extremos indesejáveis, para realçar a dimensão ético-política do dever de uma justa memória. Nesse sentido, Ricoeur dirá que tanto o *trop* como *trop peu* de memória revelam e relevam de um deficit de crítica¹⁰.

Paul Ricoeur explora a posição freudiana sobre o recalçamento de recordações traumáticas que são substituídas por comportamentos de repetição. Este comportamento concretiza-se na recusa de olhar para a ferida e para

⁹ É importante ter em linha de conta que, sendo o fio do livro *La mémoire, l'histoire, l'oubli* a natureza da nossa representação do passado, o *quoi* da memória, a sua dimensão objetual, ligada à intencionalidade da consciência, é absolutamente fulcral.

¹⁰ É a Freud – nomeadamente as suas obras de 1914 e 1915, respetivamente, *Rememoração*, *Repetição*, *Perlaboração* e *Luto e Melancolia* – que Paul Ricoeur vai pedir de empréstimo os conceitos-chave para a abordagem prática da memória, isto é, da memória exercida.

PROPOSTAS

o trauma, implicando a passagem à ação repetitiva para que não se recorde aquilo que aconteceu e nos fere. No mesmo contexto, apropria-se, igualmente, da ideia freudiana da impossibilidade de se esquecer um objeto perdido, situação que determina uma fixação que impede que cada sujeito se liberte do objeto que perdeu e faça o seu luto - ou seja, separe o seu eu do objeto perdido -, para poder partir para novos investimentos afetivos. Em ambos os casos, estamos perante uma estrutura de comportamento rígido, não criativo, nem realizador.

Com base na posição de Freud, Paul Ricoeur vai analisar certos fenómenos sociais – nomeadamente, celebrações e comemorações, que exaltam uns acontecimentos esquecendo outros – para, por analogia, falar de memória recalcada ou memória manipulada. Em qualquer dos casos, fica por sarar uma ferida social ou fica por saldar uma dívida de memória.

Será a partir do tema do perdão que Paul Ricoeur procurará acercar-se de um uso crítico da memória que representa, simultaneamente, a superação da falta de memória ou esquecimento excessivo e do excesso de memória, permitindo o trabalho da

lembrança e a narrativa das histórias do passado do ponto de vista do outro também implicado. Esta ligação ao perdão, prende-se com a posição global de Ricoeur sobre a temática. Assim, perdoar não é esquecer. Perdoar é, antes, destruir uma dívida que bloqueia e impede um desenvolvimento criativo, porque “[...] o perdão dirige-se não aos acontecimentos cujas marcas devem ser protegidas, mas à dívida cuja carga paralisa a memória e, por extensão, a capacidade de se projetar de forma criadora no porvir” (2005: 39).

2. MEMÓRIA, HISTÓRIA E IDENTIDADE

Tendo em conta o que acabou de ser referido, importa agora ver como Paul Ricoeur articula Memória e História e, no quadro desta relação, como pensa a identidade.

Como já se disse, para ele, a Memória é a matriz da História, mantendo ambas uma relação de potenciação: a Memória serve a História e esta, por sua vez, consolida e perpetua uma memória determinada, ou melhor, legitima uma certa memória, escamoteando (recalcando) outras memórias possíveis,

dado que o passado não é um dado morto, mas um potencial de novas explorações.

Recorde-se, a este propósito, a citação feita na introdução desta proposta, onde Ricoeur afirmava que “[...] a memória imposta é assegurada por uma história autorizada, uma história oficial, uma história que é apreendida e celebrada publicamente. Com efeito, uma memória exercida é uma memória ensinada no plano institucional.”

É aqui que reside a questão fundamental para se compreender a necessidade de se construir uma memória crítica que não cometa a injustiça de ‘apagar’ coisas e ideias importantes do passado, nem perpetue um ponto de vista único sobre ele e, assim, acabe por destituir a possibilidade de outras perspetivas (memórias), tornando o passado encerrado, fazendo do passado uma tradição morta.

Sobre Memória e História Ensinada, ver o capítulo “Reposicionando Mulheres e Homens na História Ensinada”, deste Guião.

PROPOSTAS

Contudo, há uma outra consequência não menos negativa que a precedente que se relaciona com este *trop* de memória de um tipo e *trop peu* de memória de outro: trata-se da problemática da identidade que, como se sabe, em Paul Ricoeur está indelevelmente ligada ao tempo, por ser concetualizada como identidade narrativa.

A ligação da identidade ao tempo está nela incrustada desde o seu aparecimento no pensamento ricoeuriano, tendo surgido – na sua dupla dimensão de identidade pessoal e de identidade coletiva – nas conclusões de *Temps et récit* (ver texto em caixa).

Abordar a questão da identidade através da articulação entre narrativa e temporalidade corresponde à explicitação da dimensão de fragilidade constitutiva do tema da identidade. Em *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, retoma-se este ponto de vista da fragilidade da identidade, agora no quadro da memória e da história, como o autor o reitera (Ver texto em caixa).

3. A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE PRESENTE, PASSADO E FUTURO

Neste ponto da análise, urge perguntar pela possibilidade

de se construir uma memória crítica ou uma justa memória.

O grande inspirador de Paul Ricoeur na análise deste tema é Reinhart Koselleck, através das suas categorias de *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa*, para referenciar a relação humana com o tempo histórico. É através destas meta-categorias que Ricoeur interpretará a condição histórica da humanidade porque são elas que exprimem o modo como ele tematiza a relação entre passado e futuro na constituição do nosso ser e do fazer da História. Há uma articulação entre o futuro e o passado, ou seja, cada futuro tem um passado próprio. Contudo essa articulação não

é de determinação, mas sim de relação possibilitante e de condicionamento mútuo. Não há uma simetria direta entre passado e futuro. Isto supõe, dirá Paul Ricoeur, que é necessário superar a ideia de que o passado é algo fixo, imutável, completamente dado. Pelo contrário, diz: “é preciso reabrir o passado, fazer viver nele potencialidades não realizadas, bloqueadas, isto é, massacradas” (1984: 313).

Por outras palavras, somos seres afetados pelo passado e essa afeção marcará o nosso futuro. Todavia, tal afeção não é uma marca indelével ou um destino. É necessário

“Dizer a identidade de um indivíduo ou de uma comunidade é responder à questão : quem fez tal ou tal ação ? quem é o seu agente ou o seu autor ? [...]

A resposta só pode ser narrativa. Responder à questão ‘quem’?, [...], é contar a história de uma vida.”

Paul Ricoeur, 1985: 355.

“É preciso dizer que a primeira causa da fragilidade da identidade é a sua difícil relação com o tempo. Trata-se de uma dificuldade primária que justifica precisamente o recurso à memória enquanto componente temporal da identidade em conjunção com a avaliação do presente e a projeção do futuro. [Por isso] o centro do problema é a mobilização da memória ao serviço da busca, do pedido e da reivindicação da identidade.”

Paul Ricoeur, 2000: 98.

PROPOSTAS

trabalhar o passado como espaço de experiência de maneira a transformá-lo numa tradição viva exercendo o presente como iniciativa, reabrindo-o e desocultando nele outras possibilidades e direções. Neste quadro, o futuro é um horizonte de expectativa, um *pas encore*, mas há um trânsito entre futuro e passado.

Nessa medida, os horizontes de expectativa não devem ser puramente utópicos sem qualquer enraizamento ou ressonância no passado. Assim, compete ao presente como iniciativa abrir a capacidade de investigarmos o passado no sentido de libertarmos as suas potencialidades não realizadas e mesmo bloqueadas e, a partir delas, configurarmos novos horizontes de expectativa.

a) A memória crítica e a possibilidade de uma abordagem filosófica não discriminadora

Para além de servir claramente para a abordagem do ponto “Pensamento e memória – responsabilidade pelo futuro”, esta perspetiva ricoeuriana pode ajudar também a fazer uma abordagem deste e de outros temas programáticos que não seja enviesada do ponto de vista do sistema sexo-género.

Dois exemplos:

- A questão do excesso de memória ou do esquecimento que apaga muitas possibilidades do passado, permite acentuar como a ‘memória ensinada’ em filosofia tem sido penalizadora das mulheres porque silencia ou minimiza o contributo das mulheres para o desenvolvimento da cultura e da história e desfaz a própria possibilidade de algumas interrogações que interessam

vivamente aos Estudos de Género poderem constituir-se como temas pertinentes e relevantes. Como já foi referido na introdução deste capítulo, tal é o caso, por exemplo, das questões antropológicas que, simultaneamente, ignoram a existência de dois sexos e discriminam o sexo feminino. Esta situação, transformada em memória ensinada, é uma dimensão fundamental do olhar assimétrico que todas as sociedades têm sobre as mulheres e sobre tudo o que está tradicionalmente ligado ao feminino. Nesse sentido, a questão antropológica é um dos temas filosóficos que mais necessita de ser desconstruído, pondo fim a um único ponto de vista sobre o assunto que, assim, aparece como natural. Aqui é um dever de justiça criar uma memória crítica, desocultando novas memórias possíveis.

- E o que dizer da ‘tarefa de se ser no mundo’ das mulheres neste contexto? Poderão as narrativas da história da filosofia e as da cultura em geral ajudar as mulheres a ter a possibilidade de se construírem como identidade – tanto individual, como coletivamente – em termos de equilíbrio humano e de positividade ou, pelo contrário, essas narrativas apenas lhes permitem conceber-se como o segundo sexo, para usar o termo cunhado por Simone Beauvoir? Não parece possível responder afirmativamente a esta interrogação, na medida em que parece pacífico aceitar que o olhar transmitido sobre o feminino, desde a de macho incompleto, de Aristóteles, até à de inveja do pénis, de Freud, não só não considera haver uma simetria entre o masculino e o feminino, tomando sempre este como derivado daquele, como conjuga o feminino em termos de natureza, de sensibilidade e de emoção, apontando estas dimensões como secundárias em relação às de cultura, de intelectual e de racional que aparecem sempre ligadas ao foro do masculino.

6.4.2.

Racionalidade e verdade

Os temas programáticos da “plurivocidade da verdade” e da “Necessidade contemporânea de uma racionalidade prática pluridisciplinar” podem ter múltiplas leituras. Uma delas pode advir do debate hermenêutico sobre a questão da verdade e outra do debate contemporâneo acerca da fragmentação da razão. Ambas poderão proporcionar aberturas para as questões de género.

1. A QUESTÃO DA VERDADE NA PERSPETIVA HERMENÊUTICA

As diferentes perspetivas hermenêuticas deslocam a questão da verdade da sua clássica definição de ‘adequação’ para novos quadros de compreensão, abrindo para a perspetiva da plurivocidade e da historicidade. A verdade é uma aventura humana, talvez a aventura humana, tomando-se o conceito de aventura na aceção múltipla de trabalho e risco, porque supõe a implicação de cada sujeito e porque se abre sempre a um fundo de não saber (ver texto em caixa).

Se nos centramos num Hermeneuta, Paul Ricoeur, ele recorrerá a uma dupla metáfora para caracterizar a sua conceção de verdade: a de “elemento” (*milieu*) e a da “luz”.

A metáfora da “luz” coloca clara e decididamente a questão da verdade no interior do jogo racional luz-sombra ou transparência-opacidade, ficando claro que a questão da verdade se dá num jogo entre saber e não-saber.

A metáfora do “elemento” possibilita que se relacione a verdade quer com o espaço, quer com o tempo. O processo argumentativo de Ricoeur, a este nível, vai fazer-se pela exploração da expressão, “espero estar *dentro da (dans) verdade*” (1955: 58), sendo o *dans* que dá figura à metáfora da verdade como elemento. Assim pensada, a verdade não é uma realidade a conquistar, quer essa realidade assuma a forma da dádiva, quer a de um horizonte em relação ao qual se caminhe, porque, em qualquer das situações, ela figuraria sempre como exterior ao processo de ser incorporada racionalmente, e

“A verdade hermenêutica toma sempre a forma de uma resposta, resposta à questão que trabalha o intérprete e que o conduz a interpretar um texto. (...) Há um investimento constitutivo do intérprete no que quer ser compreendido. Não existe verdade em si se se tomar por isso uma verdade independente das questões e das expectativas do ser humano. A luz transportada pela verdade desenha-se, necessariamente, sobre um fundo de obscuridade, a da finitude à procura de orientação.”

Jean Grondin, 1993: 200.

PROPOSTAS

isso, essa exterioridade da verdade, é uma das determinações que Paul Ricoeur quer afastar totalmente, na medida em que, pela mediação dessa recusa, ele pode eliminar, ao mesmo tempo, a conceção de verdade como unidade realizada.

Por outro lado, para Paul Ricoeur, a questão da verdade, como aventura humana, oscilará entre o pessoal e o universal (ver texto em caixa).

“A pesquisa da verdade (...) é ela própria desenvolvida entre dois pólos: por um lado, uma situação pessoal, por outro, uma intencionalidade sobre o ser. Por um lado, eu tenho algo muito próprio a descobrir, algo que mais ninguém a não ser eu tem a tarefa de descobrir; eu tenho uma posição no ser que representa um convite a pôr uma questão que ninguém pode colocar em meu lugar; (...). E, contudo, por outro lado, procurar a verdade quer dizer que aspiro a dizer uma palavra válida para todos, que se destaca do fundo da minha situação, como um universal; (...).”

Paul Ricoeur, 1985: 54-55.

Nesse quadro, a verdade equipara-se a uma resposta também encontrada pessoalmente e, por isso, de imediato, coincidiria com a absoluta diversidade e pluralidade. Mas não pode ser assim, porque a organicidade racional o não permite. A verdade, como a razão (ou como razão), é desejo de unidade e daí a definição de um campo semântico de ambiguidade recolhido na metáfora do elemento. “Espero estar *na* ou *dentro da* verdade”, isto é, espero que a implicação do meu ser, no sistema pergunta-resposta que constitui o processo de pesquisa da verdade, tenha como correspondência a participação na dinâmica da própria realidade e, portanto, a resposta pessoal encontrada possa entrar na comunicação intersubjetiva.

A pesquisa da verdade é, então, como já se disse, trabalho e risco ou, dito de outra forma, uma tarefa comprometida com a humanidade e com a realidade. E, além disso, a pesquisa da verdade fica vinculada ao sistema dinâmico teoria-prática que, por um lado, coloca o conceito de verdade na encruzilhada de duas direções – o campo da objetividade do saber e o campo ético da ação – e, por outro, o condena à figura processual de ‘tensão’ entre a unidade e a multiplicidade.

Esta posição corresponde à preocupação de subtrair os campos do saber e do agir à influência das esferas do poder e da violência que, contudo, as ameaçam de dentro. Por isso, Paul Ricoeur defenderá a ideia de *círculos de verdade* que, em momento nenhum, poderão ser tomados numa estrutura hierárquica.

A afirmação de uma verdade como unidade realizada só pode emanar de uma instância de poder e nunca da instância de saber e da reflexão. Neste plano, apenas tem sentido a comunicação intersubjetiva ao nível dos processos argumentativos. A única força consentânea com a dignidade da verdade é a força das razões que, na figura dos argumentos, se exibem como momentos de uma pesquisa autêntica.

2. A LIMITAÇÃO DO PODER DA RACIONALIDADE ILUMINISTA E O VALOR DAS DIFERENÇAS

O século XX, sobretudo na sua segunda metade, viu surgir várias críticas à racionalidade iluminista pelo seu caráter totalitário, pondo-a em questão como potência fundadora do saber e do agir. Mal ou bem, com mais ou menos controvérsia, assume-se que o conjunto dessas críticas pode ser coberto com o

PROPOSTAS

A perspetiva sobre a verdade como ‘tensão’ significa dizer que o ‘conflito’ é constitutivo da interpretação e que qualquer atividade humana tem como correlato uma certa dimensão de opacidade em si mesma insuperável. Daí que a metáfora do elemento, que a expressão “espero estar *na* ou dentro da verdade” explicita, corresponda à inscrição da verdade na finitude humana, levando-a a extrair o seu valor da experiência que cada um faz de participar nela.

chapéu designado como pós-modernidade e tem, certamente, como um clássico de referência Jean-François Lyotard (1979). Para a perspetiva pós-moderna, a racionalidade perdeu o poder de crítica e de emancipação que as Luzes lhe haviam reconhecido, questionando, no mesmo gesto, os conceitos clássicos de verdade e de transformação ou progresso da humanidade, cuja compreensão fica condenada a mover-se numa errância contínua em que cada suposto novo é, no fundo, apenas a repetição da mesmidade do sistema.

A que fica, então, reduzido o pensar neste quadro?

Se nos ativermos ao ‘pós’ de pós-modernidade, ficaremos perante uma designação cujo *locus* é referência a um outro de si, uma vez que se classifica a si próprio de *pós*. É, portanto,

um lugar outro relativamente a uma determinação específica e tomada como referencial de sentido seguro que é a modernidade, assumindo-se, por isso, de certa forma, como um não-lugar ou uma *utopia*. A pós-modernidade é, assim, um lugar-tempo descentrado, deslocado de um outro – a modernidade – cujo *tonus* denuncia e que não quer ocupar nem ser.

Tal é, também, o sentido tradicional na nossa cultura das obras-utopia, que foram emergindo nos seus diferentes momentos históricos. Cada uma à sua maneira, todas essas obras assumiram a dupla característica de denúncia e de recusa de uma situação cultural específica e de busca de um outro modo de ser. Eram, por esse motivo, alimentadas por uma racionalidade prospetiva, aberta à possibilidade da reconstrução e da transformação da realidade.

Uma racionalidade que, para além de tudo, se determinava como *promessa*, na medida em que as *utopias* eram esses mundos possíveis de vir a ser, mas sempre num *topos* outro, diferente, diferido. Promessa, contudo, ou seja, horizonte possível de se tornar existente e que, por essa razão, podia configurar dinâmicas de transformação.

A este nível, a pós-modernidade, como símbolo da deslocação e da não-centralidade, pode funcionar fecundamente, dando visibilidade a todos os lugares do espaço e pela força da descentração, retirar ao poder, sob todas as formas, o lugar central de discurso dominante e verdadeiro. O estilhaar do centro, transportado pelo *pós* da pós-modernidade, pode ser o anúncio da possibilidade do diálogo entre as diferenças de todos os tipos.

PROPOSTAS

3. APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS A ABORDAGENS NÃO DISCRIMINADORAS

As considerações teóricas feitas no ponto anterior poderão ser utilizadas numa perspetiva em que se tenha em consideração a variável sexo/género.

Exemplos possíveis:

- Articulação das ideias de ‘memória crítica e dimensão ética da verdade’ para convocar a necessidade apresentar interpretações diferentes sobre os temas, mesmo que essas interpretações não sejam as canónicas. Nomeadamente, fazer aparecer aqui perspetivas teóricas sobre as mulheres e o feminino que desconstruam ideias estereotipadas. Mas, sobretudo, criar a consciência de que tem de se ler e trabalhar textos novos, textos com perspetivas diferenciadas e textos de áreas teóricas diferentes sobre as temáticas, no sentido de evidenciar que uma racionalidade só

poderá ser suporte da nossa vida social se for pluridisciplinar e se for integradora das muitas diferenças que constituem o tecido social, desde os valores culturais às diferenças de religião. A ideia da verdade como ‘tensão’ entre saber e não saber e como ‘projeto humano’ pode ser explorada no mesmo sentido anterior, obrigando ao reconhecimento da ideia de ‘tolerância’ não como um mal que temos de aceitar, para sermos caridosos, mas sim como algo próprio da nossa finitude e do fundo de ignorância em que sempre nos movemos. Há que ter em atenção que se, afinal, falo o meu dialeto num mundo de dialetos, estarei também consciente de que ele não é a única língua, mas antes um dialeto entre muitos outros. Se professo o meu sistema de valores – religiosos, estéticos, políticos, étnicos – neste mundo de culturas plurais, terei também uma consciência aguda da historicidade, contingência, limitação de todos estes sistemas, começando pelo meu, como sublinhou Gianni Vattimo (1994).

Na verdade, o estilhaçar do centro tem como correlato uma dupla situação positiva: por um lado, faz tomar consciência de que cada um de nós ocupa apenas uma posição entre muitas outras, e, por outro, dá legitimidade às vozes plurais, locais, em suma, à diversidade como valor. Por essa via, ele pode constituir-se como o anúncio da necessidade do diálogo entre as diferenças e originar, como consequência, rearrumações dos olhares teóricos que tornem visíveis os velhos e discriminadores paradigmas do pensar. Esta convicção, de que a valorização das diferenças enquanto tais, ao significar a derrota da arrogância da razão totalitária e imperialista, pode potenciar a configuração de uma racionalidade mais aberta e integradora.

PROPOSTAS

Se se criar a ideia de que a abertura ao diferente, à alteridade, é dimensão de cidadania, poderá ter-se como referência, por exemplo, a questão das mulheres migrantes e dos conflitos sofridos por elas na necessidade de se incorporarem numa cultura diferente e que, à partida, mantém um olhar de superioridade em relação à sua. Será importante erradicar a ideia da separação entre a busca da verdade como um processo meramente teórico e perceber a exigência que o pensar tem de se

entretecer com a ação para poder sustentar e legitimar a transformação como possível. Transformação, também, ao nível do próprio pensar denunciando as suas raízes muitas vezes discriminadoras, como, por exemplo, quando toma o neutro, o objetivo e o universal abstrato como normas do saber e do ser e exclui, como marcado ou particular, todo o contextual e toda a diferenciação, alimentando a formação de campos ou perspetivas teóricas marginais.

6.5.

Notas Finais

Os diferentes percursos teóricos e pedagógicos que foram sendo apontados ao longo do presente texto são sugestões de trabalho possíveis e, sobretudo, abertas, para que cada docente se possa sentir capaz de as protagonizar a partir da sua formação específica e dos seus hábitos de trabalho.

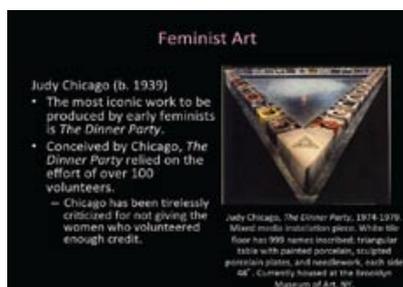
Por outro lado, tais percursos resultam de uma já longa experiência de docência da filosofia, não sendo, portanto, meros esquemas teóricos pensados de uma forma desligada da sua viabilidade de uma prática letiva.

RECURSOS

Recursos para operacionalização das propostas

A) ABORDAGEM INTRODUTÓRIA À FILOSOFIA E AO FILOSOFAR

CHICAGO, Judy (1974-1979), *The Dinner Party* disponível em https://www.brooklynmuseum.org/exhibitions/dinner_party (consultado em 7 de dezembro de 2015)



REFERÊNCIAS PARA VER A OBRA DE DIFERENTES PERSPETIVAS:

Judy Chicago's Dinner Party opens at the Brooklyn Museum, [em linha] disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=3X6ZsumBiuA> (consultado em 7 de dezembro de 2015)

Judy Chicago's Dinner Party, imagens da instalação permanente, [em linha] disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=N0REjUIBqDg> (consultado em 7 de dezembro de 2015)

Judy Chicago, página web sobre autora [em linha] disponível em <http://www.judychicago.com/> (consultado em 7 de dezembro de 2015)

B) APOIO À ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA TRAGÉDIA E POSSÍVEL DE ARTICULAÇÃO COM OS TEMAS PROGRAMÁTICOS

SANTOS, José Trindade (1995), "Antígona. A mulher e o homem", *HVMANITAS*, Vol. XLVII, pp. 115-138.

RICOEUR, Paul (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

FERNANDES, Sara (2000), "Da Ética à Religião: Paul Ricoeur e a *Antígona* de Sófocles", *Philosophica* 16, Lisboa, pp. 103-115.

C) A AÇÃO HUMANA - ANÁLISE E COMPREENSÃO DO AGIR

BEAUVOIR, Simone (1947), *Pour une morale de l'ambiguïté*, Paris, Gallimard, 1947. Para uma moral da Antiguidade, local, Editora.



D) OS VALORES - ANÁLISE E COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA VALORATIVA

HENRIQUES, Joana Gordão e ROCHA, Daniel (2015), "São português, são muçulmanos", *Público*, 8 de fevereiro [em linha] disponível em <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/sao-portugueses-sao-muculmanos-1685260> (consultado em 7 de dezembro de 2015)

E) DIMENSÕES DA AÇÃO HUMANA E DOS VALORES

SÓFOCLES, *Antígona* - Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira, Coimbra, Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra, 1984.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABU-LUGHOD, Lila (2012), *As mulheres muçulmanas precisam realmente de salvação?*, *Estudos Feministas*, Florianópolis, 20(2), pp. 451-470; 452-453.
- BADRAN, Margot (2006), *Islamic Feminism Revisited*, [em linha], disponível em <http://www.countercurrents.org/gen-badran100206.htm> [acedido a 4 de abril de 2015].
- BANCO MUNDIAL (2011), *Relatório sobre o desenvolvimento mundial. Igualdade de Género e Desenvolvimento, 2012*, Banco Mundial, Washington, [em linha], disponível em <http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2012/Resourcess/7778105-1299699968583/7786210-1315936231894/Overview-Portuguese.pdf> (último acesso em 16 de novembro de 2017).
- BENHABIB, Seyla (2006), *El Ser y el Otro en la ética contemporánea* (1992), Barcelona, Gedisa.
- BLUESTONE, Natalie H. (1987), *Women in Ideal Society*, Oxford/Hamburg/New York, Berg Publ. Ltcd, H., pp. 21-73.
- CHICAGO, Judy (2007), *The Dinner Party. From Creation to Preservation*, London/New York, Merrell.
- GADAMER, Hans-Georg (1996), *Le problème de la conscience historique*. Paris, Seuil, (1958).
- GOUGES, Olympe de (1993), *Écrits politiques*, apresentadas por Olivier Blanc, Paris, Côté-femmes.
- GOUGES, Olympe de (1986), *Oeuvres*, apresentadas por Benoîte Groult. Paris, Mercure de France.
- GRONDIN, Jean (1993), *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine*, Paris, Vrin.
- KRUKS, Sonia (1993), "Genre et subjectivité...", "Genre et subjectivité: Simone de Beauvoir et le féminisme contemporain", *Nouvelles Questions Féministes*, nº1 (14), pp. 3-28.
- KRUKS, Sonia (1989), "Simone de Beauvoir entre Sartre et Merleau-Ponty", *Les Temps modernes*, 529, pp. 81-103.
- LECARME-TABONE, Éliane (2002), "Le couple Beauvoir-Sartre face à la critique féministe", *Les Temps Modernes* nº 619, pp. 19-42.
- LE DOEUFF, Michèle (1989), *L'Étude et le rouet*, Paris, Seuil.
- LIPPARD, Lucy (1976), *From the Center: Feminist Essays on Women's Art*, Michigan, Dutton.
- LYOTARD, Jean-Françoise (1979), *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*, Paris, Minuit.
- MORENO, Amparo (1988), *La otra política de Aristóteles*, Barcelona, Icaria.
- MULLER, Herta (2011), *O rei faz vénia e mata*, Alfragide, Texto Editores.
- NUSSBAUM, Martha (2010), *Love's Knowledge – Essays on Philosophy and Literature* (1991). Versão francesa, Paris, Cerf.
- PEREZ SEDENO, Eulalia (org.) (1994), *Conceptualización de lo femenino en la filosofía antigua*. Madrid, Siglo XXI.
- POULLAIN DE LA BARRE, François (1674), *De l'éducation des dames pour la conduite de l'esprit dans les sciences et dans les moeurs*, [em linha], disponível em <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k83722k> (último acesso em 12 de outubro de 2017).
- RICOEUR, Paul (2005), "O perdão pode curar?", in F Henriques (org), *Paul Ricoeur e a simbólica do mal*, Porto, Porto editora, pp. 35-40.
- RICOEUR, Paul (2004), *Parcours de la Reconnaissance*, Paris, Seui.
- RICOEUR, Paul (2000), *Histoire et Vérité*, Paris, Seuil.
- RICOEUR, Paul (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil.
- RICOEUR, Paul (1985), *Temps et Récit III*, Paris, Seuil.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2007), "Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, pp. 3-46.
- SLEDZIEWSKI, Elisabeth (1994), «Revolução Francesa. A viragem», in Geneviève Fraisse e Michelle Perrot (dir), *História das Mulheres. O século XIX*, Porto, Afrontamento/Círculo de Leitores, pp. 41-57.
- SOLANA DUESO, Jose, (trad. e org.) (1994), *Aspasia de Mileto. Testemonios y discursos*. Barcelona, Anthropos.
- STEINER, George (2008), *Antígonas*, Lisboa, Relógio d'Água.
- TAVARES DA SILVA, Mª Regina (2005), *Carolina Beatriz Ângelo*, Lisboa, CIDM.
- VALCÁRCEL, Amelia (1997), *La política de las mujeres*, Madrid, Cátedra.
- VATTIMO, Gianni (1994), "Posmodernidad: una sociedad transparente?", in Aavv, *En torno a la posmodernidad*, Barcelona, Anthropos, pp. 9-19.

7.

Biologia e Género: outros olhares

por: Filomena Teixeira e Fernando M. Marques*

** A autora e o autor agradecem o convite que lhes foi endereçado, em finais de 2014, para participar nesta obra, tendo finalizado este texto e respetivas propostas em 2016.*

7.1.

Ciência, Tecnologia e Género

Nas últimas duas décadas, as relações entre Ciência, Tecnologia e Género têm alcançado crescente visibilidade na agenda dos compromissos internacionais para o desenvolvimento. Da Declaração e Plataforma de Ação de Pequim (1995)¹ aos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (2000-2015)²; da Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (2012)³ ao Horizonte 2020 (2014)⁴, os desafios globais da investigação científica e tecnológica cruzam-se com os imperativos da igualdade de género⁵.

As expressões deste amplo movimento sociopolítico são diversas e têm crescido à medida que se multiplicam os indicadores de (des)igualdade de género nas várias dimensões da vida social a nível local, regional e global.

“Um dos primeiros objetivos da crítica feminista da ciência foi a revisão crítica do conhecimento científico, dos seus produtos, retóricas e ideologias associadas e das práticas que o conformam, a partir de uma perspetiva de género. O que interessava era compreender como funciona e se constrói a ciência introduzindo a categoria ou perspetiva de género, uma categoria analítica que permite compreender o nível de genderização dos processos, valores e práticas implicados na atividade e cultura científicas.”

Inmaculada Perdomo Reyes, 2010:80.

Em termos epistemológicos, os fundamentos desta mudança associam-se à renovação suscitada pela crítica de Thomas Kuhn (1962) à visão positivista da ciência – objetiva, neutral, racional e universal – que contribuiu para instituir um entendimento contextual, valorativo e comprometido da prática científica. Este novo paradigma contribuiu para a renovação da crítica feminista (María José Barral Morán *et al.*, 1999) aos pilares tradicionais do sistema científico e tecnológico (ver texto em caixa).

- 1 Adotada na IV Conferência Mundial sobre a Mulher: *Ação para Igualdade, Desenvolvimento e Paz* <http://www.cite.gov.pt/pt/acite/documentosunivers001.html> (acedido em 22/7/2017).
- 2 ONU – UNRIC: <https://www.unric.org/pt/objectivos-de-desenvolvimento-do-milenio-actualidade>. Ver ainda a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável: <https://unric.org/pt/component/content/article/32350-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel> (acedido em 22/7/2017).
- 3 Rio+20 *O Futuro que Queremos*: http://www.apambiente.pt/_zdata/Politiclas/DesenvolvimentoSustentavel/2012_Declaracao_Rio.pdf (acedido em 22/7/2017).
- 4 Programa-Quadro Comunitário de Investigação & Inovação – <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/promoting-gender-equality-research-and-innovation> (acedido em 22/7/2017).
- 5 Desde 1999, com a comunicação “*Mulheres e Ciência: mobilizar as mulheres para enriquecer investigação europeia*”, a Comissão Europeia também assumiu protagonismo nesse sentido. https://cordis.europa.eu/pub/improving/docs/g_wo_co_pt.doc. Ver ainda a Resolução do Parlamento Europeu, de 21 de Maio de 2008, sobre as mulheres e a ciência: <http://cite.gov.pt/asstscite/downloads/legislacao/Resoluc40.pdf> (acedido em 22/7/2017).

A dinâmica das relações entre Ciência, Tecnologia e Género é percebida com intensidade em diversos campos disciplinares. Na Biologia, as teorias da diferenciação sexual, os desafios da reprodução assistida ou as questões do desenvolvimento sustentável, são disso exemplo. Ao integrarem o currículo escolar do ensino secundário, estas problemáticas abrem o espaço pedagógico para o debate sobre o fazer da ciência, a sua história e as suas implicações sociais, a partir da análise de género.

A perspetiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) considera relevantes as interações entre a sociedade e a atividade científico-tecnológica na determinação dos problemas, processos, resultados e significados da ciência, salientando a importância desta postura epistemológica na reforma dos currículos de educação científica.

Nesta perspetiva, importa analisar, no campo educativo, o processo de constituição dos saberes científicos em saberes curriculares.

Partilhando os mesmos fundamentos de rutura com a visão positivista da ciência,

a análise de género contribui para uma nova inteligibilidade das dinâmicas que perpassam o sistema científico-tecnológico, dando um outro significado aos dispositivos de exclusão e segregação que aí ocorrem (ver texto em caixa).

Apesar da sua diversidade, os estudos de Ciência, Tecnologia e Género partilham o objetivo comum de desocultar as formas de sexismo e androcentrismo que se refletem nas práticas científicas.

Ao longo da história foram muitos os lugares e os tempos onde a narrativa da inferioridade das mulheres na ciência e tecnologia foi plasmada nos discursos (pseudo)científicos sobre a diferença sexual. Estas teorias são responsáveis pelas representações desiguais do feminino que marcaram a cultura e o território da ciência⁶.

A este propósito, ver os capítulos “Género e Conhecimento” e “Reposicionando Mulheres e Homens na História Ensinada”, deste Guião.

“Dispositivo é, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogéneo que compreende discursos, instituições, instalações arquitetónicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em síntese, os elementos do dispositivo pertencem tanto ao dito como ao não dito. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.”

Michel Foucault, 1985:128.

A consciência desta diferença – mapeada não apenas no número e posição das mulheres cientistas, mas também no seu estatuto epistémico – emergiu nos debates filosóficos e sociopolíticos contemporâneos e

⁶ Sobre este assunto, muitos investigadores e investigadoras têm procurado evidenciar o contributo destas ideias para a construção de barreiras à participação equitativa das mulheres no sistema científico (Elena Hernández Corrochano, 2010; Hilary Rose e Steven Rose, 2010; Carolina Martínez Pulido, 2006a; 2006b; Steve Jones, 2004; Londa Schiebinger, 2001; Pascal Acot, 2001; Pierre Thuiller, 1984).

originou diversos movimentos de renovação científica e pedagógica, cujos resultados são, hoje, impossíveis de ignorar. Os esforços centraram-se em quatro campos complementares:

- um deles visou desocultar os mecanismos usados para silenciar os contributos de mulheres no desenvolvimento da ciência e tecnologia;
- outro procurou explicar os dispositivos postos em prática para criar barreiras educativas e profissionais à participação das mulheres no sistema científico e para limitar o seu acesso a postos de decisão e prestígio⁷;
- um terceiro foi usado para questionar a natureza da própria ciência, incluindo pressupostos epistemológicos, conteúdos, linguagens e metáforas;

• Um quarto esforço, mais pragmático, focou as raízes socioculturais da desigualdade de género e a reforma das instituições educativas e científicas.

A tecnologia é frequentemente percebida como fonte de poder e instrumento de afirmação da masculinidade, em termos de valores, capacidades e competências.

Um dos campos mais recentes e visíveis destas representações é o dos videojogos, cujo desenvolvimento tecnológico atinge importantes efeitos globais. Desde a sua conceção às práticas de consumo,

passando pela produção de conteúdos, desenha-se um currículo cultural onde os dispositivos materiais e simbólicos da desigualdade de género têm uma presença determinante, com evidentes implicações socioeducativas⁸. O modo como se (a)firmou o desenvolvimento tecnológico tem correlação com a segmentação de género nos diferentes territórios de formação e profissionalização⁹. Dados recentes em Portugal continuam a mostrar que as licenciaturas em Ciências Físicas, Informática, Engenharia e técnicas afins e Arquitetura e Construção, Agricultura, Silvicultura e Pescas, são as que ainda mantêm um maior número de estudantes do sexo masculino (INE, 2012)¹⁰. No mesmo sentido, dados disponíveis no portal

7 Refira-se que, atualmente, nas sete secções da Classe de Ciências da Academia de Ciências de Lisboa existem 30 Académicos efetivos e apenas 2 Académicas (1 em Ciências Biológicas e 1 em Ciências da Engenharia e Outras Ciências Aplicadas), bem como 52 Académicos correspondentes nacionais e apenas 12 Académicas (1 em matemática; 2 em Ciências da Terra e do Espaço; 6 em Ciências Biológicas; 2 em Ciências Médicas; 1 em Ciências da Engenharia e outras Ciências Aplicadas) – <http://www.acad-ciencias.pt> (acedido em 22/7/2017).

8 Ver a propósito Enrique Díez Gutiérrez (2004) <http://educar.unileon.es/Antigua/Public21.htm>, bem como o Estudo realizado em 2007, no âmbito do projeto e-igualdade, elaborado pela Fundación Directa, E-Mujeres e Universidad Complutense de Madrid: *Claves no sexistas para el desarrollo de software* disponível em <http://www.cdd.emakumeak.org/recursos/439> (acedido em 22/7/2017). Ver ainda Díez Gutiérrez, 2004a e 2004b.

9 Ver nota de imprensa da Organização Internacional do trabalho (OIT) de 7 de janeiro de 2013 “Gender gap – Women and technology – the attitude gap” disponível em http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/features/WCMS_195857/lang-en/index.htm (acedido em 22/7/2017). Consultar a brochura da OIT intitulada “Competências e empreendedorismo: Reduzir o fosso tecnológico e a desigualdade de género”, elaborada no âmbito da campanha de sensibilização “Igualdade de Género no Coração do Trabalho Digno”, cuja tradução portuguesa teve o apoio da Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE), disponível em http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/gender_november.pdf (acedido em 22/7/2017). Ver ainda os seguintes documentos publicados pela Comissão Europeia (accedidos em 22/7/2017):

Women and men in leadership positions in the European Union 2013. A review of the situation and recent progress – <http://www.cig.gov.pt/siic/2014/10/women-and-men-in-leadership-positions-in-the-european-union-2013/> ;

Tackling the gender pay gap in the European Union – http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/gender_pay_gap/140227_gpg_brochure_web_en.pdf ;

She Figures 2012 Gender in Research and Innovation. Statistics and Indicators – http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she-figures-2012_en.pdf .

10 Acrescem as Licenciaturas em Serviços Pessoais, Segurança e Serviços de Transporte. Ver Instituto Nacional de Estatística – Alunas/os matriculadas/os no ensino superior (Licenciatura – N.º) por Sexo e Área de educação e formação em 2011; Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 31 de outubro de 2012 – https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_perfgenero (acedido em 22/7/2017).

do Instituto de Estatísticas da UNESCO *Women in Science*¹¹ revelam que, em Portugal, as mulheres representam apenas 32% do total de cientistas em Engenharia e Tecnologia. Também o relatório da Comissão Europeia *She Figures 2015 Gender in Research and Innovation Statistics and Indicators* mostra que a evolução da proporção de mulheres investigadoras no ensino superior no campo da Engenharia e Tecnologia diminuiu, entre 2005 e 2012, de 33% para 31%¹². Esta distribuição desigual na educação superior e nos contextos da prática tecnocientífica tem fundamentos socioculturais.

Os discursos dominantes têm procurado explicar a relação das mulheres com o desenvolvimento tecnológico com base numa narrativa em que, quer a constituição biológica quer a predisposição psicológica justificam a inaptidão perante a sofisticação técnica. Este significado simbólico acelerou-se

Género e tecnociência são campos mutuamente constitutivos. Por isso, as tecnologias estão frequentemente codificadas com significados de género que conformam o seu desenho e usos. Daí a atenção que se deve prestar ao seu papel na configuração da vida social.

com o processo de mecanização da era industrial controlado por mão-de-obra qualificada saída das universidades, às quais as mulheres não tinham acesso. Devido a diversos dispositivos de segregação, elas estiveram durante muito tempo ausentes dos cenários de inovação, desenvolvimento e implementação das tecnologias, com exceção do âmbito doméstico. Laura Tremosa (1986) fala a este propósito da dupla divisão do trabalho que relegou as mulheres para a periferia do desenvolvimento tecnológico: a divisão sexual do trabalho e a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

¹¹ Consultar em <http://uis.unesco.org/en/topic/women-science> (acedido em 22/7/2017).

¹² Consultar em http://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_gender_equality/she_figures_2015-leaflet-web.pdf (acedido em 22/7/2017)

7.1.1.

A perspetiva de género

Retomando as questões teóricas abordadas na primeira parte deste Guião, lembremos que o ponto de partida da perspetiva de género é a distinção entre os conceitos de sexo e género. Como alude Maria Caprile, (2012) ‘Sexo’ “refere-se às diferenças biológicas entre homens e mulheres”; por

sua vez, ‘género’ “é uma construção social que diferencia os papéis, responsabilidades, condicionalismos, oportunidades e necessidades de homens e mulheres num determinado contexto” (ver texto em caixa).

A este propósito, ver o capítulo “Género e Cidadania”, deste Guião.

RECORDANDO ALGUNS CONCEITOS

“O sexo biológico é atribuído em função das características sexuais secundárias, as gónadas e os cromossomas sexuais. As categorias sexuais incluem mulher, homem, intersexual (pessoa que nasce com características sexuais tanto femininas como masculinas) e transexual (pessoa que recorre a intervenções cirúrgicas ou hormonais para mudar de sexo).”

Nancy Krieger, 2001:695.

“Género – um processo sociocultural – refere-se às atitudes culturais e sociais que configuram e condicionam os comportamentos ‘feminino’ e ‘masculino’, produtos, tecnologias, ambientes e conhecimentos. ‘Feminino’ e ‘masculino’ descrevem atitudes e comportamentos num *continuum* de identidades de género. Género não coincide necessariamente com sexo.

O termo género foi introduzido no final dos anos 60 para rejeitar o determinismo biológico que associava a biologia a expectativas e papéis sexuais rígidos. Género é usado para distinguir fatores socioculturais que moldam comportamentos e atitudes com base em fatores biológicos relacionados com o sexo. Os comportamentos e atitudes de género são aprendidos. Não são fixos nem universais. As normas de género, relações de género e identidades de género estão em fluxo constante. Mudam em função da época histórica, cultura e lugar [...] Género também difere em contextos sociais específicos [...] As Identidades de género interagem com outras identidades, tais como etnicidade ou classe.”

Londa Schiebinger, 2013:45.

“Quando falamos de género referimo-nos a um sistema de relações sociais que estabelece normas e práticas sociais para os homens e as mulheres e a um sistema de relações simbólicas que proporciona ideias e representações.”

Maria Caprile, 2012:6.

Para Caprile (2012), a análise de género enfatiza a desigualdade nas relações de poder e no acesso a recursos e oportunidades de vida. Como sexo e género são termos conceptualmente diferentes, importa distingui-los com clareza, evitando usá-los indistintamente, o que muitas vezes acontece. Tal prática de uso apenas contribui para obscurecer o seu potencial analítico.

Londa Schiebinger (2005) considera que há uma necessidade crescente de entender as relações entre sexo e género, com especial evidência em estudos sobre a história do corpo, designadamente na medicina e saúde pública (ver texto em caixa).

A perspetiva de género presta atenção às diferenças entre mulheres e homens

em qualquer atividade ou contexto. Nesse sentido, como refere Maria Ruiz Cantero (2009), procura analisar e interpretar os processos sociais geradores de desvantagens e proporcionar medidas que contribuam para os superar.

Para Schiebinger (2008:2) as políticas de igualdade de género em ciência e tecnologia devem ser direcionadas para três campos distintos de atuação:

1. O primeiro, de âmbito quantitativo, tem como objetivo incrementar a presença de mulheres no sistema científico e tecnológico de forma a equiparar a sua distribuição numérica em todos os domínios e níveis de ação;

2. O segundo, de âmbito institucional e organizacional, visa reformar estruturas e eliminar barreiras que impedem uma presença equilibrada de mulheres e homens. De entre estas, há que ter em conta os estereótipos culturais que geram desvantagens para as mulheres e para os homens que não se ajustam aos modelos de masculinidade hegemónica. Suprimir formas subtis de discriminação de género nos processos de seleção e promoção e criar condições de trabalho para ambos os sexos, são duas vias necessárias de intervenção para melhorar a qualidade da cultura científica;

3. O terceiro, que abarca o âmbito do conhecimento, centra-se na integração da dimensão de género nos próprios conteúdos científicos e tecnológicos. Quer isto dizer, que os métodos, técnicas e epistemologias não

“Nancy Krieger e Sally Zierler¹³ sugerem dois conceitos complementares para clarificar a relação interdependente das expressões de género na biologia e na sociologia. A *expressão de género da biologia* refere-se a como a biologia influencia o género – por exemplo, a capacidade das mulheres ficarem grávidas tem sido usada para restringir a sua empregabilidade. A *expressão biológica do género* refere-se a como o género imprime a sua marca diretamente no corpo de carne-e-osso por processos que podem não estar associados com o sexo biológico – os corpos formados por ideias culturais de magreza, pés deformados por saltos altos ou, há cem anos, costelas partidas por corpetes.”

Londa Schiebinger, 2005:45.

¹³ Ver o artigo “Accounting for Health of Women” publicado na revista *Current Issues in Public Health*, 1995, vol. 1, pp. 251-256.

ficam à margem de valores e ideologias, na sua busca incessante de conhecimento objetivo, neutral e universal. A produção de conhecimento científico e o desenvolvimento tecnológico são condicionados pelas desigualdades sociais que atravessam a sociedade e as instituições.

O viés de género legitima os estereótipos como pressupostos científicos. Este modo de equacionar os problemas é frequente no campo biomédico e baseia-se em duas suposições erróneas:

- a primeira acontece quando se assume incorretamente a igualdade ou paridade entre homens e mulheres. Com este pressuposto, conhecido pela expressão *gender blindness* (*cegueira de género*), aceita-se o masculino como representativo do humano, em geral, invisibilizando as mulheres e a sua experiência social;
- A segunda suposição de género ocorre quando se exacerbam as diferenças entre homens e mulheres,

“O viés de género na investigação limita a criatividade, a excelência e os benefícios para a sociedade. Daí ser preciso questionar, de forma sistemática, em que medida e de que maneira o sexo e o género são relevantes para os próprios conteúdos da investigação, do desenvolvimento e da inovação.”

Maria Caprile, 2012:3.

seja elas de natureza biológica ou socialmente construídas. Estas posturas, ao reafirmarem os estereótipos de sexo e género, acabam por validar hipóteses e desenhos de investigação enviesados, indicadores inadequados, ensaios inapropriados e interpretação incorreta dos resultados (ver texto em caixa).

Tanto no campo da investigação como no da formação e educação científica, a perspectiva de género permite desenvolver diversas ferramentas metodológicas destinadas a:

- 1) repensar prioridades, teorias e conceitos, padrões e modelos de referência;
- 2) apoiar a formulação de novas questões e cruzamentos das análises de sexo e género com outros fatores relevantes;
- 3) desconstruir pressupostos de género e impulsionar a investigação participativa¹⁴.

As implicações da abordagem de género no questionamento do pensamento e das práticas científicas atravessam este Guião e os capítulos relativos às diferentes áreas disciplinares. Para uma abordagem global, ver o capítulo “Género e Conhecimento”.

A perspectiva de género tem um carácter holístico. A sua integração nas práticas de gestão e ação curricular requer olhares transversais sobre os processos de construção do conhecimento científico e sobre a linguagem utilizada para os elaborar e divulgar, de modo a evitar a naturalização de uma visão androcêntrica da ciência e da tecnologia.

¹⁴ O projeto *Gendered Innovations* promovido pela Comissão Europeia e pela Stanford University, liderado por Londa Schiebinger, apresenta ferramentas teóricas e estudos de casos em várias áreas científicas e tecnológicas (ciência, medicina e saúde, engenharia e ambiente) ilustrativos da aplicação da perspectiva de género – Londa Schiebinger e Ineke Klinge (2013) e site <https://genderedinnovations.stanford.edu/> (acedido em 22/7/2017). Ver, ainda Teresa Freixes, 2013 e o Manual publicado por Comissão Europeia em 2011.

7.1.2.

Androcentrismo

O androcentrismo constitui-se como uma visão do mundo onde os homens são o centro e a medida de todas as coisas. Esta visão pressupõe a experiência masculina como universal, como referência ou representação da humanidade. Numa perspetiva sociopolítica, o androcentrismo reproduz a autoridade e a supremacia masculinas. Na linguagem expressa-se pelo masculino genérico, confundindo pluralidade com hegemonia, diversidade de pontos de vista com norma universal, onde o homem se torna protótipo de humano. Este discurso gera a discriminação e invisibilidade das mulheres.

O sociólogo Lester Frank Ward, no seu livro *Pure Sociology: A treatise on the Origin and Spontaneous Development of Society* usa a expressão teoria androcêntrica para descrever uma teoria social predominante onde as mulheres são consideradas seres inferiores por determinação biológica e comprovação histórica (ver texto em caixa).

“A teoria androcêntrica é o ponto de vista segundo o qual o sexo masculino é essencial e o sexo feminino secundário no plano orgânico, que tudo está centrado, por assim dizer, no macho, e que a fêmea, embora necessária à realização do plano, é apenas o meio de perpetuar a vida do Planeta; não é mais do que um acessório sem importância e um elemento contingente no resultado geral.”

Lester Frank Ward, 1903:292.

No seu estudo sobre a evolução do conceito de género, a filósofa Alicia Puleo (2013), lembra que nos anos 70 do século XX, os conceitos de androcentrismo, patriarcado e sexismo, passaram a fazer parte do corpo de conceitos principais da hermenêutica da suspeita no campo da crítica feminista.

Em muitas das suas obras, Sandra Harding mostra como a visão androcêntrica nas ciências tem sido evidente, tanto na seleção e definição dos problemas científicos como nos conceitos, teorias, métodos e interpretações dos resultados da investigação ou ainda no seu uso social. Daí que as pretensões de objetividade, neutralidade e desprendimento da *praxis* científica sejam uma forma de ocultação das relações de poder que afetam esse conjunto de práticas sociais significativas, onde a ordem de género tem lugar – como também o têm outras hierarquias ideológicas (ver texto em caixa).

“As observações estão carregadas de teoria, as teorias estão marcadas pelos paradigmas e estes dependem da cultura e, em consequência, não existem descrições dos factos objetivas e neutras com referência a valores.”

Sandra Harding, 1996:90.

Sobre o pensamento androcêntrico, presente ao longo deste Guião, ver em especial os capítulos “Género e Conhecimento”, “Cânone Literário e Igualdade entre Homens e Mulheres”, “Género e Mulheres na História da Cultura e das Artes” e “A Filosofia no Secundário lida numa Ótica de Género”, especificamente o subcapítulo “A Problemática do Universal”.

Estes fundamentos são o ponto de partida para à análise dos programas e motivam-nos a elaborar sugestões de abordagem ao currículo que facilitem a inclusão da perspetiva de género na gestão dos programas de Biologia do 12º ano e de Biologia e Geologia dos 10º e

11º anos. Desta forma, pretendemos contribuir para a emergência de conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais, facilitadores de novas abordagens da complexidade sociocognitiva, emocional e relacional comprometida no saber científico e tecnológico.

Como referem Marta González Garcia e Eulália Pèrez Sedeño (2002) a integração completa da perspetiva de género requer uma compreensão mais cabal de que homens e mulheres têm identidades de género construídas em interação social e que estas estruturam as suas experiências e crenças.

7.2.

Análise dos Programas de Biologia

O currículo do ensino secundário inclui a disciplina de Biologia do 12º ano e a disciplina bienal de Biologia e Geologia dos 10º e 11º anos. Nesta última, os temas da componente de Biologia são intercalados nos dois anos curriculares.

O programa de Biologia dos 10º e 11º anos (Alcina Mendes *et al.*, 2001) enfatiza, no seu esquema conceptual, a dualidade unidade *versus* diversidade dos seres vivos, permitindo apreender e valorizar a vida como um todo. Essa diversidade, segundo as autoras e os autores, exprime o carácter integrador do programa e evidencia a característica mais abrangente da vida – a evolução. As quatro primeiras unidades dizem respeito à obtenção de matéria (unidade 1) e à sua distribuição (unidade 2), à transformação e utilização de energia pelos seres vivos (unidade 3) e à regulação nos seres vivos (unidade 4). As quatro restantes, a desenvolver no 11º ano, focam o crescimento e renovação celular (unidade 5), a reprodução (unidade 6), a evolução biológica (unidade 7) e a sistemática dos seres vivos (unidade 8).

Assume-se no programa que o ensino da Biologia é essencial para o desenvolvimento da literacia científica e, como tal, uma componente imprescindível da Educação para a Cidadania e da participação ativa, crítica e responsável numa sociedade democrática. Pretende fornecer quadros conceptuais integradores que facilitem a abordagem de temas atuais que põem em destaque a biodiversidade e as relações entre as comunidades humanas e o ambiente. As unidades temáticas têm por base situações problema ou questões centrais que se desejam articuladas num fio condutor ao longo do programa.

Das inter-relações entre sexo, ambiente e biodiversidade, aos processos científicos de classificação dos seres vivos, o campo de aplicação da perspectiva de género é alargado. Neste sentido, é importante evidenciar o trabalho de mulheres cientistas que participaram – e participam cada vez mais – na construção do conhecimento e que têm expressão nos campos científicos dos diversos módulos do programa.

7.2.1.

CTS e qualidade de vida

A questão “Como melhorar a qualidade de vida dos seres humanos?” que delimita a situação-problema e contextualiza o programa de Biologia do 12º ano (Alcina Mendes, *et al.*, 2004) requer uma definição do conceito de qualidade de vida, sem a qual se torna difícil clarificar, à partida, a dialética de inclusão/exclusão a que está associado. Sabemos que as expectativas de qualidade de vida não são uniformes, antes variam em função dos contextos sociopolíticos em que se vive, da classe social, da identidade de género, da orientação sexual, etnia, idade, nacionalidade, entre outros fatores.

As áreas da Biologia selecionadas para a abordagem da situação-problema são as que se encontram implicadas nos processos reprodutivos, na genética, no controlo de doenças, na alimentação e no ambiente. O eixo dominante proposto para a integração dos temas estudados é a Biotecnologia, o que leva a clarificar o seu contributo para a resolução dos diversos problemas apresentados, ao nível da manipulação da fertilidade, da engenharia genética, da saúde e da produção alimentar. Tratando-se de áreas com forte visibilidade mediática e impacte social que têm suscitado várias análises a partir dos estudos de género, faz sentido que estes conhecimentos sejam mobilizados para a compreensão das problemáticas e soluções postas em jogo.

“Optar por uma definição ampla de conteúdos de aprendizagem, não restrita aos conteúdos disciplinares, permite que o designado currículo oculto se possa evidenciar e que se possa valorizar a sua pertinência como conteúdo expresso de aprendizagem e de ensino.”

Antoni Zabala, 2000:28.

A proposta de exploração do programa estrutura os conteúdos de aprendizagem em conceptuais, procedimentais e atitudinais, opção curricular que, do ponto de vista teórico, permite ultrapassar a organização tradicional da ‘matéria a ensinar’ (ver texto em caixa).

Esta conceptualização dá oportunidade a que a perspectiva de género se evidencie no discurso curricular da Biologia.

Como nos conteúdos atitudinais do programa se apela à reflexão crítica sobre aspetos biológicos, éticos e sociais e a atitudes de respeito pela diversidade, a análise das interações entre ciência, tecnologia e género proporcionará o enquadramento apropriado ao desenvolvimento das competências requeridas.

7.2.2.

Metáforas e Linguagem

Os discursos produzidos no campo da ciência, educação e divulgação científica incorporam, frequentemente, estereótipos de masculinidade e feminilidade enraizados no substrato sociocultural. No campo da Biologia também se encontram este tipo de manifestações nas descrições e explicações do mundo natural. Alguns estereótipos atribuem valores desiguais aos processos biológicos femininos e masculinos, o que em certos casos induz uma representação social em que as mulheres valem menos do que os homens. Dar visibilidade aos estereótipos de género incorporados na linguagem científica e didática da Biologia e descobrir nas explicações do funcionamento do corpo humano conexões com crenças e práticas culturais é uma oportunidade para refletir sobre as implicações sociais das metáforas sexistas (ver texto em caixa).

“Um claro desafio feminista é acordar metáforas adormecidas nas ciências [...]. Acordar tais metáforas tornando-nos conscientes das suas implicações, retirará o seu poder de naturalizar as nossas convenções sociais sobre género.”

Emily Martin, 1991:501.

A antropóloga Emily Martin (1991) dá o exemplo das metáforas envolvidas nas descrições dos gâmetas feminino e masculino (oócito e espermatozoide) e da fecundação. A analogia

do espermatozoide com a representação viril do macho, assim como do oócito com a representação passiva e recetiva da fêmea é uma constante. O oócito é grande e passivo, não se move, ‘desliza’ pela trompa de Falópio. O espermatozoide é pequeno, dinâmico, ativo, competitivo, a sua cauda é “forte”. Exemplos semelhantes são recorrentes em textos de divulgação científica sobre a reprodução humana (ver texto em caixa).

“É como se o ovo fosse a Bela Adormecida e o espermatozoide fosse o príncipe. O ovo está a dormir, num sono que pode ser mesmo muito longo [...], e tudo o que o seu palácio encerra está a dormir com ele. Mas, assim que é tocado pelo espermatozoide, o ovo acorda. E as coisas desatam a acontecer numa vertigem louca, dezenas de coisas ao mesmo tempo, todas elas já programadas para acontecerem guardadas em hibernação no citoplasma do ovo, à espera do despertador que só o espermatozoide sabe fazer tocar como deve ser. [...]

Mas quem será este príncipe? E como será que a sua atividade é controlada?

Tem de ser um príncipe muito poderoso, porque, ao chegar, desencadeia uma cascata consecutiva de efeitos, que por sua vez desencadeiam outros efeitos, até culminar na formação do zigoto e na divisão deste zigoto em duas células exatamente iguais – as duas primeira células do embrião. Sendo assim, como todos os agentes que são muito poderosos, tem de ser muito bem controlado.”

Pedro Moreira, 1998:30-31.

Como se vê, os papéis de género são projetados na Biologia reprodutiva humana através da personificação dos gâmetas. Aquando da fecundação, a descrição da entrada do espermatozoide na zona pelúcida do oócito, surge como uma metáfora da relação heterossexual onde há penetração do pénis na vagina (Filomena Teixeira, 2000).

Contrariamente às imagens que proliferam nos textos pedagógicos, em que o espermatozoide penetra no oócito e se dirige ao seu núcleo para que da fusão dos dois pronúcleos resulte o ovo, sabe-se há décadas que os dois gâmetas são igualmente ativos e que ambos os núcleos se deslocam e interagem para formar o zigoto

(Gerald Schatten e Helen Schatten, 1983; The Biology and Gender Study Group, 1988¹⁵; Emily Martin, 1991; Londa Schiebinger, 2001; Lisa Campo-Engelstein e Nadia Johnson, 2014). Esta ‘nova’ explicação que reformula os “papéis” atribuídos aos gâmetas na fecundação foi frequentemente esquecida por força dos ‘efeitos de género’, apesar da norma

científica tradicional exaltar a verdade e objetividade dos seus modelos explicativos.

Em outros textos, a fisiologia reprodutiva feminina é frequentemente apresentada como destrutiva. Expressões como ruína da parede do útero, morte do tecido, desintegração caótica, interrupção, morte, perda, privação, expulsão, dão a ideia da menstruação como falha, desperdício, mau funcionamento de um sistema que gera produtos inúteis. Contrariamente, a fisiologia reprodutiva masculina é vista como produtiva, porque cria continuamente células germinativas novas. Daí a ideia de que ‘fabrica’ algo valioso. Enquanto a produção de espermatozoides é celebrada porque decorre continuamente da puberdade até ao fim da vida, a produção de óvulos é vista como inferior porque está terminada no nascimento. Daí a metáfora da fêmea improdutiva e desperdiçadora e da degeneração como inferioridade feminina, que Emily Martin (2006) e Eulalia Pérez Sedeño (2011) tão bem demonstraram.

O programa de Biologia do 12º ano apela a uma abordagem CTS – Ciência, Tecnologia, Sociedade –

com base numa conceção construtivista do conhecimento e da aprendizagem. Esta abertura conceptual permite que a perspetiva de género se evidencie nas problemáticas do desenvolvimento humano e da qualidade de vida que constituem o seu eixo central. Assim, a incorporação de uma linguagem inclusiva, permitirá superar uma tradição discursiva formalmente androcêntrica, aproximando-a da proposta conceptualmente inovadora do programa. Nesse sentido, há que ter atenção ao uso do termo “Homem” (por vezes também em minúsculas) com o sentido de norma universal ou dos termos cientista, cidadão, professor, aluno, autor, leitor, conceptualmente pensados e significados com base no masculino genérico. A realidade dos contextos do fazer da ciência e da educação é constituída por homens e mulheres a que importa dar nome, isto é, tornar visível, respeitando as identidades e os papéis que desempenham. Palavras ou expressões mais abrangentes e inclusivas como ‘pessoas’ ou ‘ser humano’ são também desejáveis, uma vez que ultrapassam as relações de poder instituídas pelo discurso.

A linguagem androcêntrica é hoje considerada

¹⁵ The Biology and Gender Study Group: Athena Beldecos, Sarah Bailey, Scott Gilbert, Karen Hicks Lori Kenschaft, Nancy Niemczyk, Rebecca Rosenberg Stephanie Schaertel, and Andrew Wedel.

pela comunidade internacional um obstáculo à plena concretização da igualdade de género e do desenvolvimento humano.

O seu uso no campo educativo transformou-se numa preocupação política, sendo objeto de planos de ação, medidas e decisões legislativas. Visando atuar sobre o paradigma da exclusão, a Assembleia da República aprovou uma Resolução relativa à substituição da expressão “Direitos do Homem” por “Direitos Humanos”.

No mesmo sentido, o V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-discriminação 2014-2017 recomenda a adoção da linguagem inclusiva em

documentos oficiais (ver texto em caixa).

Nesse sentido, a medida 7 do V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-discriminação preconiza “assegurar, a nível institucional, a adoção de uma política comunicacional não-discriminatória em função do sexo e promotora da igualdade de género, em todos os organismos públicos” (p.7040).

“A linguagem que utilizamos reproduz, como é sabido, as representações sociais de género predominantes num determinado contexto histórico e cultural, refletindo-se depois, muitas vezes, em verdadeiras práticas discriminatórias. Desta forma, deve garantir-se que, desde logo, a Administração Pública adote uma linguagem escrita e visual que dê igual estatuto e visibilidade às mulheres e aos homens nos documentos produzidos, editados e distribuídos.”

Resolução do Conselho de Ministros, nº 103/2013, Introdução, p.7037.

Assumindo esta matéria como fundamental, a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género editou, em 2009, o *Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública* da autoria de Graça Abranches¹⁶.

Pelo que fica dito, **a problematização de uma linguagem androcêntrica e sexista na educação é crucial para a mudança das práticas científicas e curriculares. De facto, não existe ciência, currículo ou educação fora da linguagem e dos seus significados contextuais.**

Na alínea c) da Resolução nº 39/2013, de 8 de Março, pode ler-se que “na produção de documentos particulares, e, nomeadamente em manuais escolares e académicos, bem como nos textos para publicação e divulgação, seja substituída progressivamente a expressão ‘Direitos dos Homem’ pela expressão ‘Direitos Humanos’.”

Já antes, em 2010, a Resolução do Conselho de Ministros nº 77 incluía um artigo sobre linguagem não discriminatória: “Artigo 15º - Na elaboração de atos normativos deve neutralizar-se ou minimizar-se a especificação do género através do emprego de formas inclusivas ou neutras, designadamente através do recurso a genéricos verdadeiros ou à utilização de pronomes invariáveis”.

A questão da linguagem é transversal a todos os capítulos deste Guião, sugerindo-se em especial a consulta do capítulo “A Filosofia no Secundário lida numa Ótica de Género” e, neste, do subcapítulo “Temas/Problemas do Mundo Contemporâneo”.

¹⁶ Disponível em <http://www.cig.gov.pt/sic/2012/12/guia-para-uma-linguagem-promotora-da-igualdade-entre-mulheres-e-homens-na-administracao-publica/> (acedido em 22/7/2017).

7.2.3.

Reprodução e manipulação da fertilidade

Durante a abordagem da unidade 1 do Programa de Biologia do 12º ano – Reprodução e Manipulação da fertilidade – os conceitos de sexo, género, sexualidade, relação sexual, identidade sexual, identidade de género e orientação sexual são essenciais, tanto mais que se articulam com o desenvolvimento dos projetos transversais de Educação Sexual previstos no enquadramento legal que configura o currículo¹⁷. Deste modo, **a diversidade sexual humana e a compreensão das expectativas das pessoas LGBTIQ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgénero, intersexuais e queer) relativamente aos direitos sexuais e reprodutivos poderá ser melhor compreendida e refletida.**

Como o problema central do programa é a melhoria da qualidade de vida dos seres humanos, faz todo o sentido considerar estas situações que também podem encontrar conforto e resposta nos avanços científicos e tecnológicos.

O programa foca os aspetos morfológicos e fisiológicos dos sistemas reprodutores, o 'encontro dos gâmetas', as fases do desenvolvimento embrionário e a

hereditariedade. Refere a possibilidade de fatores pessoais e/ou ambientais afetarem os processos reprodutivos e propõe a problematização e análise crítica de situações relacionadas. Poder-se-á incluir, explicitamente, nesses fatores, a problemática de género, bem como outros determinantes associados a processos de exclusão e desigualdade, como a pertença social, as identidades étnicas ou a orientação sexual.

A reprodução humana tem de ser contextualizada para ganhar inteligibilidade. A sua compreensão global aconselha a um diálogo permanente entre as dimensões biológica, psicológica e sociocultural.

A relação entre papéis de género e conceções de maternidade e paternidade ajudarão a problematizar o impacto diferencial da gravidez, parto e amamentação na qualidade de vida de mulheres e homens.

O caráter situado e provisório do conhecimento científico sobre esta temática pode muito bem ser ilustrado por conceções sobre a reprodução veiculadas pelas teorias preformistas que dominaram o pensamento científico até ao século XIX e que ainda hoje se encontram vertidas em crenças e estereótipos (André Giordan 1987; Clara Pinto Correia, 1998; Filomena Teixeira, 2000).

¹⁷ Lei 60/2009 de 6 de agosto e Portaria 196-A/2010 de 9 abril. Sobre sexualidade e educação sexual ver as obras de Filomena Teixeira et al. (2008; 2010; 2012; 2014), Nuno Pereira(2014) e Fernando Marques (2014).

Os temas da reprodução e manipulação da fertilidade constituem ainda oportunidades curriculares para debate das teorias e práticas eugénicas. O aborto induzido ou o infanticídio, tanto quanto as práticas de seleção do sexo ou de escolha de dadores na reprodução assistida põem em jogo os padrões de masculinidade e feminilidade considerados socialmente vantajosos.

O estudo dos métodos contraceptivos ganha em ser enquadrado numa perspetiva de saúde sexual e reprodutiva e de direitos humanos.

Em termos de perspetiva de género, é importante considerar uma abordagem diferenciada do impacto do seu uso na qualidade de vida de mulheres e homens. Mais ainda, quando se trata de campanhas de esterilização massiva de mulheres apoiadas pelos poderes públicos em países com elevadas taxas de natalidade.

No que respeita à intenção educativa de “valorização dos conhecimentos sobre reprodução para compreender o funcionamento do próprio corpo e adotar comportamentos promotores de saúde” (Reprodução humana – tema 1, unidade 1),

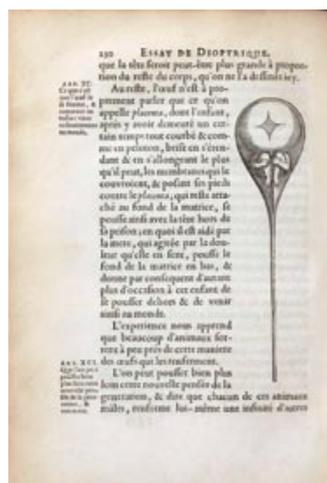
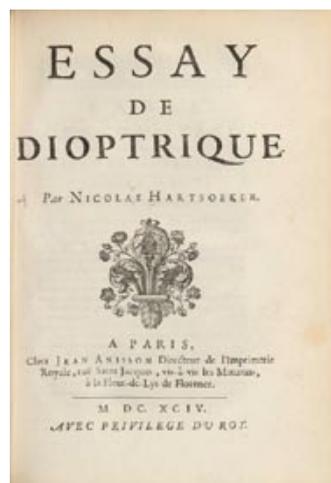


Figura 1

Um dos exemplos mais conhecidos das teorias preformistas, neste caso, animalculistas: desenho de uma semente (espermatozoide) contendo no núcleo um ser humano preformado, segundo a suposição de Nicolas Hartsoeker (1694)¹⁸.

Fonte: Nicolas Hartsoeker, 1694. Essay de dioptrique. Paris, J. Anisson.

o estudo de temáticas ligadas à expressão dos afetos sexuais como o desejo, a atração e o enamoramento, bem como à gravidez na adolescência e às infeções sexualmente transmissíveis, promovem uma melhor compreensão dos fatores em jogo nos relacionamentos amorosos e uma melhor consciencialização

dos riscos. Neste conteúdo do programa pode ainda dar-se atenção às perturbações do comportamento alimentar, designadamente a anorexia e a pregorexia. A sua relação com as imagens de género nos *media* podem afetar a forma como raparigas e mulheres percecionam o corpo durante a gravidez e amamentação e ter implicações negativas no nascituro.

¹⁸ Clara Pinto Correia (1998) descreve o desenho desta forma: “A figura mostra-nos uma longa cauda e um núcleo volumoso. Dentro deste núcleo, um homenzinho está enroscado em posição fetal, representando a pessoa da geração seguinte, esperando o seu momento para se desenroscar e começar a viver”, p. 317.

Os conteúdos relativos aos valores, atitudes e normas que estão implicados na análise de mitos e concepções pessoais relacionados com aspetos da reprodução humana ou com o reconhecimento da importância e interdependência das várias dimensões da sexualidade requerem, para serem cabalmente compreendidos, uma leitura crítica do substrato sociocultural que sustenta os estereótipos de género (Teresa Joaquim, 1983; Thomas Laqueur, 1994; Isabel Freire, 2010; Laura Fonseca e Sofia Santos, 2015).

A prática pedagógica sensível à perspetiva de género recomenda um olhar atento às rotinas de organização dos conteúdos de aprendizagem, designadamente às estruturas subliminares que apresentam a morfologia do sistema reprodutor, onde é recorrente a prevalência descritiva do masculino. A este respeito, o estudo de Lisa Campo-Engelstein e Nadia Johnson (2014) da Northwestern University, Chicago, publicado na revista *Cultural Studies of Science Education*, baseado na análise de manuais escolares de escolas secundárias e faculdades de medicina dos EUA, alertam para a constante opção pelo masculino na ordem de descrição dos órgãos reprodutores, considerando que desta forma se contribui para a naturalização de uma hierarquia de género.

No tema 2 – manipulação da fertilidade, unidade 1 – uma visão integral da sexualidade em que a perspetiva de género seja considerada possibilita que os conteúdos sobre contraceção, interrupção da gravidez e reprodução assistida sejam mais inteligíveis no quadro curricular proposto.

O desenvolvimento de opiniões críticas e informadas sobre a contraceção e as Tecnologias de Reprodução Assistida (TRA) requer a reflexão sobre as suas implicações biológicas e sócio-éticas.

Daí a necessidade de desocultar os mecanismos que geram assimetrias no acesso à informação adequada e cientificamente reconhecida, bem como a serviços de saúde sexual e reprodutiva.

Sobre estas temáticas, diversas questões podem ser trazidas ao debate pedagógico na sala de aula de Biologia do ensino secundário. De entre elas, as que se associam:

- ao papel da contraceção na saúde sexual e reprodutiva da mulher e que se refletem no planeamento familiar, na prevenção da gravidez na adolescência e na interrupção da gestação;
- à importância histórica da contraceção na autodeterminação sexual e na mudança do estatuto social da mulher;
- à sujeição da mulher a formas de violência de género como a mutilação genital feminina, os casamentos forçados, a exploração sexual, o assédio sexual, o tráfico humano e a condições degradantes de trabalho;
- à mercantilização de gestantes de substituição e à perceção da mulher como sistema de aprovisionamento uterino;
- ao impacto diferencial da infertilidade entre mulheres e homens devido, entre outros fatores, à força dos papéis de género associados à maternidade como elemento central da identidade feminina.

Será com propostas de reflexão como estas, atentas à tessitura dos desafios contemporâneos que o programa de Biologia se pode atualizar continuamente.

Na ênfase programática sugere-se a indicação do preservativo – masculino e feminino – como o único método de dupla ação que pode prevenir, simultaneamente, a gravidez e as infeções sexualmente transmissíveis como o VIH/Sida, cuja evolução tem um impacto evidente na qualidade de vida, nos processos reprodutivos, na saúde e no acesso às tecnologias de reprodução assistida¹⁹. Nos conceitos/palavras-chave deste tema

torna-se, assim, necessária a inclusão da infeção VIH/Sida e outras infeções sexualmente transmissíveis, designadamente as que configuram “causa evitável de infertilidade”.

Também as sugestões metodológicas, ao proporem estudos sobre os possíveis contributos para a qualidade de vida das populações humanas dos processos biológicos relacionados com os métodos contraceptivos, as causas de infertilidade e as técnicas de reprodução assistida, abrem uma janela de oportunidade, no âmbito das atividades pedagógicas, para a inclusão de novas perspetivas sobre sexo e género.

¹⁹ Sobre campanhas de prevenção do VIH/Sida, ver Ana Frias e Filomena Teixeira, 2013.

7.2.4.

Mutilação Genital Feminina

A problemática da Mutilação Genital Feminina (MGF), tradicionalmente associada a rituais de dominação sexual e a crenças sobre a fertilidade, assume especial relevância em termos pedagógicos (ver texto em caixa).

“A Mutilação Genital Feminina compreende todos os procedimentos que envolvam a remoção parcial ou total dos órgãos genitais externos da mulher ou que neles provoquem lesões, por razões culturais ou outras não terapêuticas.”

WHO - World Health Organization, 1997:3²⁰

O elevado número de mulheres vítimas desta prática a nível mundial e as ocorrências reportadas em território nacional, não deixam dúvidas sobre a sua pertinência no currículo de Biologia (ver texto em caixa).

“Estima-se que entre 100 e 140 milhões de meninas e mulheres em todo o mundo tenham sido submetidas a estes processos e que, anualmente, 3 milhões de meninas corram o risco de sofrer uma mutilação genital.”

OMS - Organização Mundial de Saúde, 2008:1

Desde 2007, o Estado Português desenvolve programas de ação para a prevenção e eliminação da MGF no quadro das políticas públicas de igualdade de género. A Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) é a entidade responsável pela coordenação do III PPEMGE, enquadrado na área estratégica “Prevenir, Sensibilizar, Educar” do V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género²¹ (ver texto em caixa).

“A Mutilação Genital Feminina (MGF) configura uma violação grave dos direitos humanos, continuando, no entanto, a ser praticada ao abrigo de crenças que a fomentam com base em alegados benefícios de saúde e higiene, e em motivos religiosos ou de tradição. Tal como outras práticas tradicionais nocivas, a MGF afeta mulheres de todas as idades, culturas e religiões, prejudicando o seu direito à integridade física e à saúde, incluindo a sexual e reprodutiva, e constituindo um obstáculo ao pleno exercício da cidadania e à realização da igualdade entre as mulheres e os homens.”

III PPEMGE 2014-2017²².

20 *Female Genital Mutilation: a joint WHO/UNICEF/UNFPA statement*. Geneva: WHO, 1997. Em 2008, esta definição foi reiterada num documento da Organização Mundial de Saúde amplamente subscrito, intitulado *Eliminating female genital mutilation: an interagency statement OHCHR, UNAIDS, UNDP, UNECA, UNESCO, UNFPA, UNHCR, UNICEF, UNIFEM, WHO*. Ver edição portuguesa em <http://www.who.int/eportuguese/publications/mutilacao.pdf>

21 III Programa de Ação para a Prevenção e eliminação da Mutilação Genital Feminina 2014-2017 – Resolução do Conselho de Ministros nº 102/2013 que aprova o V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género (DR, 1ª série, nº 253, 31 de dezembro de 2013). A documentação sobre os diversos Programas de Ação pode ser consultada em <http://www.cig.gov.pt/planos-nacionais-areas/mutilacao-genital-feminina/>

22 Anexo à Resolução do Conselho de Ministros nº 102/2013 que aprova o V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género – DR, 1ª série, nº 253, 31 de dezembro de 2013, p. 7028.

7.2.5.

Património Genético

A unidade 2 do programa de Biologia do 12º ano – Património genético – equaciona os desafios que se colocam à genética na melhoria da qualidade de vida dos seres humanos. Tanto aqui, como nos outros temas, a referência a homens e mulheres cientistas permite uma visão mais humanizada e integrada da ciência. A tendência para o silenciamento ou invisibilidade das mulheres na História da Ciência reproduz um sistema onde a desigualdade tem sido marcante. O programa tem diversas possibilidades para inverter esta situação e refletir sobre as relações entre género e ciência. A título de exemplo, nesta unidade didática, podem evidenciar-se os contributos da bióloga norte-americana Nettie Marie Stevens (1861-1912), contemporânea de Thomas Morgan e com quem trabalhou,

responsável pela descoberta dos cromossomas sexuais. Como sabemos, o processo da determinação biológica do sexo teve claras implicações nas teorias, práticas e resultados da ciência. Outro caso interessante a ser abordado, ilustrativo da influência das questões de género na produção e utilização do conhecimento científico, é o que se relaciona com o sistema taxonómico de Carl Linnæus quando adotou a designação *Mammalia* para os mamíferos ou quando usou metáforas derivadas do casamento heterossexual para a classificação dos seres vivos²³ (ver texto em caixa).

As teorias e os modelos científicos não são neutros nem objetivos, mas resultam tanto da intersubjetividade de quem os produz

quanto dos fatores políticos, económicos e culturais que os contextualizam.

A ciência é uma construção sociohistórica, portanto determinada temporal e espacialmente. Por isso, numa perspetiva de género, não basta salientar a

“Pelo menos desde o século XVIII, os biólogos usaram o casamento como uma importante heurística para a compreensão de acoplamentos e reprodução em plantas e animais. O grande naturalista sueco Carl Linnaeus, o celebrado ‘pai’ das modernas taxonomias e nomenclaturas, fez do ‘casamento das plantas’ a base para seu célebre sistema de taxonomia botânica, conhecido como o ‘Sistema Sexual’. Linnaeus não apenas identificou as partes macho e fêmea das plantas, mas também as transformou em parceiros de casamento, configurando os estames como ‘maridos’(*andria*) e os pistilos como ‘esposas’(*gynia*).”

Londa Schiebinger, 2001:276.

²³ Ver a este propósito Londa Schiebinger (1993; 2001).

necessidade do “Reconhecimento da importância das teorias e modelos na construção do conhecimento científico”, mas também desconstruir os processos da sua produção.

O programa inclui como conteúdo de aprendizagem o “Desenvolvimento de atitudes que promovam o respeito pela diversidade fenotípica dos indivíduos” (tema 1.1, unidade 2), o que permite suscitar o debate sobre as ideologias de exclusão (racistas, eugénicas, sexistas) que determinam formas de subordinação e estigma. Neste contexto, com vista a desenvolver a capacidade de reflexão, o sentido crítico e a participação na cidadania de estudantes e docentes, será pertinente promover o debate sobre preconceitos, estereótipos e ideologias que excluem a diversidade dos seres humanos. A este propósito, o desenvolvimento de processos de observação focada da realidade permitirá dar visibilidade

a identidades emergentes e reconhecer as suas singularidades e expectativas.

Na enfatização do conteúdo “o cariótipo humano e a determinação genética do sexo” (tema 1.2, unidade 2) é importante fazer uma incursão pela história da ciência sobre as teorias da determinação do sexo e da sua relação com as questões de género²⁴.

Também no programa de Biologia do 11º ano, o facto da unidade 7 ter como questão central “Como é que a ciência e a sociedade têm interpretado a grande diversidade dos seres vivos?”, os conteúdos a abordar sobre os mecanismos de evolução permitem desenvolver a reflexão crítica sobre a evolução humana com perspetiva de género²⁵.

As controvérsias geradas pela teoria da seleção sexual de Darwin (2009) relativamente aos argumentos usados para justificar a inferioridade evolutiva das mulheres constituem um bom exemplo de como a ciência não está isenta de implicações sociopolíticas²⁶.

²⁴ Sobre o assunto ver Carolina Martínez Pulido, (2004), Isabel Delgado Echeverría (2000; 2007).

²⁵ Ver a este propósito Maria Ángeles Querol Fernandez, 2003.

²⁶ Sobre o assunto ver Elena Hernández Corrochano, 2010; Hillary Rose e Steven Rose, 2010; Carolina Martínez Pulido, 2006a; 2006b; Steve Jones, 2004; Londa Schiebinger, 2001; Pascal Acot, 2001; Pierre Thuiller, 1984; Stephen Jay Gould, 1991.

7.2.6.

Imunidade e controlo de doenças

A unidade 3 do programa de Biologia do 12º ano equaciona os desafios que se colocam ao controlo de doenças para melhorar a qualidade de vida dos seres humanos.

É consensual que uma das dimensões estruturantes da qualidade de vida é a saúde. Consequentemente, o acesso a serviços e recursos em saúde constitui um indicador fundamental para a sua avaliação. Para além dos riscos que acarretam, os efeitos da doença não são insensíveis às diferenças e vulnerabilidades sociais. Saúde e doença interagem com as expectativas que as diversas sociedades possuem sobre os papéis de género, nomeadamente sobre quem deve ter a responsabilidade do cuidado das pessoas doentes ou vulneráveis (crianças, pessoas idosas, pessoas com deficiência...) no espaço familiar e comunitário. Ignorar que nestes casos – que são muitos – o impacto pessoal, familiar e social da doença tende a acentuar a desigualdade de género, é recusar uma visão holística do problema e, deste modo, descartar a possibilidade de incorporar soluções equitativas e transformadoras nas respostas científicas e tecnológicas.

A desnutrição é um dos fatores responsáveis por doenças que afetam o sistema imunitário. Como está frequentemente associada ao elevado nível de pobreza que atinge grande parte da população mundial, constitui um risco acrescido para mulheres e crianças.

Também o VIH/Sida – infeção sexualmente transmissível que causa imunodeficiência adquirida, isoladamente ou por coinfeção – tem uma distribuição mundial que não é alheia à geografia da pobreza, designadamente nos continentes africano e asiático, com situações estruturais de desigualdade de género. A falta de acesso a preservativos, medicação adequada de elevados custos e da generalização de vacinas como a do Vírus do Papiloma Humano (HPV), são exemplos de como os recursos e as tecnologias de saúde não estão equitativamente ao alcance de parte significativa da população mundial.

Nestes contextos, fatores como exposição a violência e exploração sexual, casamento forçado, gravidez na adolescência e tradições de poligamia, aumentam os riscos de infeção por VIH na população feminina. A transmissão vertical do VIH é ainda uma situação agravante para a mãe, pela responsabilidade sociocultural que lhe é atribuída no cuidado da criança. O ciclo de vulnerabilidades tende a reproduzir-se nas crianças órfãs do sexo feminino, afastando-as, muitas vezes, irremediavelmente, do sistema educativo.

Pelo seu impacto nas políticas públicas de saúde e direitos humanos e pelo seu entrelaçamento com crenças, estereótipos de género e relações de poder,

a negociação sobre o uso do preservativo nas relações sexuais tem uma grande relevância, já que permite confrontar conhecimentos e atitudes com processos de exclusão e subordinação.

Relativamente à infeção VIH/Sida importa assinalar o relevante contributo da cientista portuguesa Odette Santos Ferreira na descoberta, em 1983, de uma nova estirpe do vírus – classificada VIH2 – e no desenvolvimento de novas políticas públicas de prevenção.

Estudar os desequilíbrios e doenças que afetam o sistema imunitário, equacionando a vulnerabilidade das mulheres²⁷ à pobreza e ao risco de infeções sexualmente transmissíveis, ajuda a promover a consciência crítica das relações entre ciência, tecnologia e sociedade que está na base deste programa de Biologia. Deste modo, poder-se-á recomendar, nas sugestões metodológicas, a visibilidade de situações sociais de exclusão e subordinação que contribuem

para a diminuição da qualidade de vida e aumentam o risco de contrair doenças.

Pela sua relevância no desenvolvimento de novas competências de participação cidadã, a compreensão dos processos que geram exclusão e assimetrias no acesso ao conhecimento em saúde, constituem uma ocasião para valorizar formas de interação entre a ciência, género e educação, que melhorem o acesso equitativo à qualidade de vida.

Os testes de paternidade, enquanto produto da engenharia genética, podem constituir uma oportunidade pedagógica para debater as relações sexuais ocasionais na adolescência – muitas vezes não consentidas ou não protegidas – ou outras situações que resultam de assimetrias de poder ou maior vulnerabilidade de raparigas e mulheres.

²⁷ Consultar a propósito PNUD (2014), *Relatório do Desenvolvimento Humano 2014, Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência* disponível em http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf (acedido em 22/7/2017).

7.2.7.

Alimentação e sustentabilidade

A unidade 4 do programa de Biologia do 12º ano – Produção de alimentos e sustentabilidade – centra-se na resolução de problemas de alimentação da população humana com base na biotecnologia. A proposta programática proporciona que se evidenciem as relações entre os processos de produção e distribuição de alimentos e as formas de pobreza e desigualdade existentes à escala global. Como a carência de alimentos está muito associada a assimetrias no desenvolvimento e no acesso a recursos, importa esclarecer os fatores que transformam mulheres e crianças em grupos populacionais mais vulneráveis.

Como as políticas de aumento das reservas alimentares no mundo desenvolvido têm muitas vezes o efeito contrário de acentuar a pobreza e a desigualdade de género em outros países, torna-se necessário suscitar o debate sobre o papel da ciência e tecnologia neste processo.

Os efeitos ambientais da produção intensiva de alimentos são sentidos de forma diferente, dependendo da posição que cada pessoa ou grupo ocupa na estrutura socioeconómica e no território que habita. Esta e outras realidades produtoras de diferença, questionam a suposta perspectiva de neutralidade da ciência (e da

didática), suscitando o sentido crítico na procura de soluções equitativas para os problemas atuais das sociedades humanas.

Os diferentes conteúdos propostos suscitam a problematização da relação entre género e sustentabilidade. Desta forma, as iniquidades no acesso à propriedade, aos recursos económicos e energéticos, às tecnologias e à educação são equacionadas nas suas implicações. No mesmo sentido, **a criação de condições sociocognitivas favoráveis à mudança de atitudes que valorizem a participação de mulheres no desenvolvimento sustentável implica considerar a relevância do seu papel na produção, conservação e gestão de recursos alimentares, seja no contexto da economia familiar ou no da economia local.**

Relativamente à sustentabilidade, importa referenciar o papel de Gro Harlem Brundtland (médica, diplomata e líder política norueguesa) na emergência do conceito de desenvolvimento sustentável²⁸ e da sua colocação na agenda de organismos internacionais como a ONU e a OMS, da

²⁸ Ver a propósito o Relatório Brundtland, *Our Common Future*, ONU, 1987. Uma edição em língua portuguesa está referenciada na bibliografia. (Comissão Mundial sobre Ambiente e Desenvolvimento, 1991).

qual foi diretora entre 1998 e 2003 (ver texto em caixa).

Dando cunho próprio a este novo desafio global, Maria de Lourdes Pintasilgo²⁹ presidiu, entre 1992 e 1997, à Comissão Independente População e Qualidade de Vida, a convite de vários países e organismos internacionais, liderando a equipa de especialistas que produziu o relatório *Cuidar o Futuro: um programa radical para viver melhor* (1987), tendo como uma das suas principais finalidades “fazer da qualidade de vida de todos os seres humanos o objetivo último da ação social e política” (ver texto em caixa).

A utilização do novo conceito “cuidar” foi apresentado por Maria de Lourdes Pintasilgo como a síntese de um outro modo de olhar os problemas que afetam a humanidade. O seu pensamento sobre o desenvolvimento humano terá ligações com as perspetivas ambientalistas onde as mulheres assumem protagonismo na relação com a natureza, como será o caso do ecofeminismo³⁰.

“A humanidade é capaz de tornar o *desenvolvimento sustentável*, de garantir que ele atenda às necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras atenderem também às suas.”

Our Common Future, 1987:24.

Em articulação com a unidade anterior, a unidade 5 – Preservar e recuperar o meio ambiente – equaciona soluções para os efeitos da atividade humana sobre o ambiente (poluição, degradação de recursos e crescimento da população). A abordagem CTS com perspetiva de género permite esclarecer por que razão os efeitos da degradação do ambiente e do crescimento demográfico são sentidos diferencialmente nos seres humanos em função da região, níveis de desenvolvimento e país onde

vivem, classe ou casta a que pertencem, sexo, idade, cor de pele, identidade de género, orientação sexual, deficiência ou outro fator condicionante que gere desigualdades no acesso à qualidade de vida.

Tendo em conta as linhas de ação adotadas em fóruns internacionais e o conhecimento produzido no campo interdisciplinar das relações entre género e ambiente, a proposta curricular de um programa de Biologia numa perspetiva CTS pode suscitar a

“Quando aceitei o convite para presidir à Comissão Independente sobre População e Qualidade de Vida, tinha bem presente no meu pensamento o que a primeira-ministra da Noruega, Gro Brundtland, escreveu no prefácio de *Our Common Future* (1987): as questões de população – pressão da população e direitos humanos – e as relações entre estas questões e a pobreza, o ambiente e o desenvolvimento revelaram ser um dos assuntos mais difíceis que tivemos de enfrentar.”

CIPQV, 1998, Maria de Lourdes Pintasilgo, Prefácio.

²⁹ Considerada uma dos vultos mais relevantes da democracia portuguesa, Maria de Lourdes Pintasilgo (1930-2004) foi uma das primeiras mulheres a desempenhar funções de Primeira-Ministra na Europa e a primeira no nosso país (e até agora, única). Engenheira Química de profissão, a sua ação carismática estendeu-se da política ao ambiente, da democracia à igualdade, da educação à investigação, da cultura à dinamização de movimentos sociais, cívicos e religiosos. Desempenhou vários cargos e funções, a nível nacional e internacional, tendo sido membro do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida entre 1991 e 2002. Autora de livros, relatórios, artigos e conferências, o seu pensamento inovador e implicado com as causas do desenvolvimento humano e da participação das mulheres ultrapassou fronteiras. A partir de 2001, foi presidente da Fundação Cuidar o Futuro onde o seu espólio documental pode ser consultado – <http://www.arquivopintasilgo.pt/> (acedido em 22/7/2017).

³⁰ Sobre esta perspetiva ecológica ver Maria Mies e Vandana Shiva (1998), *Ecofeminismo* e Alicia H. Puleo (2011), *Ecofeminism: para otro mundo posible*.

abordagem das seguintes questões:

- Efeitos da pressão sobre os ecossistemas na qualidade de vida e saúde das mulheres e minorias populacionais;
- Efeitos da degradação ambiental na saúde materno-infantil;
- Participação das mulheres nas ciências e tecnologias ambientais;
- Demografia e género;
- Mulheres, padrões de consumo e sustentabilidade.

Segundo Lorena Aguilar (2009), consultora principal do *Gender Programme* da União Internacional para a Conservação da Natureza, as implicações negativas das alterações climáticas não têm efeitos similares em homens e mulheres. Frequentemente, não se tem em conta que as mulheres possuem capacidades importantes no que se relaciona com a mitigação, adaptação e redução de riscos provocados pelas alterações climáticas. Na sua perspetiva, é importante promover o empoderamento das mulheres e a sua participação nas políticas ambientais para torná-las sensíveis ao género:

- As mulheres são muitas vezes responsáveis por assegurar o abastecimento e a segurança energética das habitações e, por isso, não se pode subestimar o seu papel no uso de fontes de energia limpa e tecnologia;
- Não é possível falar de consumo sustentável sem equacionar quem toma a maioria das decisões de consumo;

- As mulheres, como agentes importantes de mudança, devem estar envolvidas no diálogo e decisões internacionais sobre mitigação e adaptação;
- As alterações climáticas afetam todos os seres humanos, mas as desigualdades existentes determinam quem sofre mais o impacto dos desastres.

Também a física teórica Vandana Shiva, importante pensadora e ativista do ecofeminismo, fundadora da *Research Foundation for Science, Technology and Ecology* em Nova Deli, tem desempenhado um papel crucial na liderança de movimentos sociais com a participação de mulheres para a proteção da biodiversidade, advogando simultaneamente processos contra a biopirataria, em especial das sementes originárias dos países em desenvolvimento, indevidamente apropriadas pela indústria das patentes³¹.

Com base nestas referências, importa completar a análise das problemáticas ambientais propostas no programa recorrendo ao ponto de vista das mulheres em diferentes territórios do planeta, dando, assim, visibilidade aos seus conhecimentos, práticas e experiências.

Numa perspetiva de género, há que enfatizar uma atitude crítica sobre os dispositivos que afetam os seres humanos em função da posição desigual que ocupam na estrutura sociocultural, política e económica das sociedades a que pertencem e territórios que habitam. Deste modo, procura-se suscitar a participação equitativa nas soluções a construir.

³¹ O programa da RTP2 *O Tempo e o Modo* apresentou, em 2012, uma entrevista com Vandana Shiva, que pode ser visualizada em <https://vimeo.com/45069821> (acedido em 22/7/2017). O programa tem a duração de 30 minutos e pode ser um recurso valioso para a compreensão desta temática.

7.3.

PROPOSTAS DE ABORDAGEM CURRICULAR

Mulheres e Ciência

Durante séculos, a ciência foi considerada uma atividade intelectual e profissional pouco apropriada para mulheres.

Diversas teorias procuraram justificar essa inaptidão pelo determinismo biológico e pelos papéis sociais adequados à sua suposta natureza³². Alguns discursos contemporâneos ainda tentam ocultar que essas teorias se baseiam no androcentrismo e nas suas correspondentes relações de poder e formas de dominação. É o que nos mostram os estudos de Amparo Gómez Rodríguez (2004), Carolina Martínez Pulido (2004; 2006a) e Purificación Escribano López (2010), para quem, por vezes, ainda impera o velho preconceito que recai sobre o sexo feminino, julgado incapaz de operar com o raciocínio lógico, dada a sua natureza predominantemente emocional ou irracional.

Apesar de todas as barreiras educacionais, institucionais e culturais que foram limitando o seu acesso ao conhecimento, muitas mulheres conseguiram ter um papel determinante em diversos campos científicos. No entanto, o desconhecimento dos contributos das mulheres cientistas ao longo da história continua a impedir a sua valorização e reconhecimento. Num tempo de novos desafios ao desenvolvimento humano,

este obsoleto processo de silenciamento não pode encontrar no currículo escolar um terreno fértil para se continuar a reproduzir.

Valorizar os contributos ‘esquecidos’ das mulheres para a ciência e tecnologia, permite promover a mudança de atitudes a respeito da equidade de género e estimular o interesse pelas atividades científicas entre jovens estudantes.

A participação ativa na construção de um “conhecimento prudente para uma vida decente”, na expressão do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2004), convoca a reflexão sobre as políticas sexuais do conhecimento que advêm das interações entre género e currículo e do papel atribuído à ciência e tecnologia na melhoria da qualidade de vida das comunidades humanas.

De acordo com as investigações realizadas nas últimas décadas no campo dos estudos de género e dos estudos sociais da ciência, continuam a manifestar-se visões distorcidas sobre o papel das mulheres no desenvolvimento

PROGRAMA DE BIOLOGIA E GEOLOGIA

10^o e 11^o anos

PROGRAMA DE BIOLOGIA DO 12^o ANO

Em qualquer unidade, tema e conteúdo

³² Apesar destas concepções e das limitações impostas à sua participação na produção do conhecimento científico, sempre houve mulheres que fizeram ciência. Sobre o assunto ver outros textos deste guião.

PROPOSTAS

científico. As crenças de que se mantiveram à margem da construção do conhecimento ao longo da história ou de que o seu contributo é apenas recente e resultado das grandes mudanças da contemporaneidade ainda povoa o imaginário coletivo. Historicamente, os sistemas educativos não estão isentos de responsabilidade nesta evolução, já que deixaram marcas de androcentrismo no currículo – explícito e oculto – nos manuais escolares, nos materiais didáticos e no discurso pedagógico.

Desconstruir o percurso genealógico que alimentou durante séculos os preconceitos de género na educação científica não é tarefa fácil, devido às diferentes camadas que conseguiu

impregnar. Mas numa sociedade democrática que assume a igualdade entre mulheres e homens como princípio essencial, o currículo escolar deve (des)fazer-se em conformidade com essa perspetiva.

Se olharmos para a composição das Academias Científicas ou para as listas de cientistas que obtiveram reconhecimento pela atribuição de prémios com prestígio internacional, como o Prémio Nobel, o Prémio Turing³³, ou os ERC Advanced Grants³⁴ facilmente verificamos que a grande maioria é constituída por homens.

Apesar de nos países ocidentais desenvolvidos ter aumentado exponencialmente o nível de escolarização da população feminina, em alguns casos já superior à

masculina ao nível de estudos universitários em diversas licenciaturas, quanto mais avançamos no sistema científico e consideramos os lugares de melhor remuneração e responsabilidade ou os cargos de direção e decisão, menor é a percentagens de mulheres que os ocupam. O relatório internacional *Science, Technology and Gender* publicado pela UNESCO, em 2007, já evidenciava esta realidade (ver texto em caixa).

Historicamente, as mulheres não têm sido bem recebidas nas instituições oficiais da ciência, tendo apenas sido formalmente admitidas nas universidades europeias e americanas nos finais do século XIX. Purificación Escribano López (2010:162), referindo-se ao caso espanhol, cita que apesar do crescente aumento numérico, as mulheres não têm estado suficientemente representadas nos espaços onde se definem:

33 O *A.M. Turing Award* foi instituído em 1966 pela *Association for Computing Machinery* (ACM) em homenagem a Alan Mathison Turing (1912-1954), matemático britânico responsável por avanços fundamentais nas ciências da computação e inteligência artificial. O *A.M. Turing Award* é o prémio mais prestigiado da ACM. Conhecido como o “Prémio Nobel” da Computação, é atribuído anualmente às principais contribuições científicas de importância duradoura para a computação – <http://amturing.acm.org/> (acedido em 22/7/2017).

O papel crucial de A. M. Turing na decifração dos códigos da máquina *Enigma* usada nas comunicações militares pela Alemanha Nazi durante a segunda guerra mundial foi objeto de uma produção cinematográfica: *O Jogo da Imitação* (2014), de Morten Tyldum. O filme alia a importância histórica dos resultados do projeto *Ultra* liderado por Turing para a vitória dos Aliados e consequente poupança de vidas humanas, à descoberta pública da sua homossexualidade, pela qual haveria de ser condenado e sujeito a castração química. Pelas questões históricas, sociais, científicas, sexuais e bioéticas que suscita, o filme é um valioso recurso educativo.

34 Ver a propósito http://erc.europa.eu/sites/default/files/document/file/erc_2014_adg_statistics.pdf e http://elpais.com/elpais/2015/07/05/ciencia/1436092114_408581.html?ref=rss&format=simple&link=link.

O European Research Council (ERC) foi criado pela Comissão Europeia, em 2007, para estimular a excelência científica na Europa, através do apoio e incentivo à investigação avançada – <http://erc.europa.eu/> (accedidos em 22/7/2017).

PROPOSTAS

“Se bem que numerosas mulheres conseguiram o êxito e a gratificação profissional em diversos campos da ciência e tecnologia, ainda há muito por fazer. As raparigas possuem menos possibilidades de receber a educação necessária para prosseguirem carreiras em ciência e tecnologia; as mulheres que trabalham neste campo de especialidade recebem menor remuneração que os homens igualmente qualificados e têm menos probabilidade de serem promovidas, concentrando-se sistematicamente nos níveis inferiores de classificação dos sistemas de ciência.”

UNESCO, 2007:14.

- 1) os modos reconhecidos de fazer ciência;
- 2) as linhas prioritárias de investigação e as suas posteriores aplicações;
- 3) a estrutura e metodologia das disciplinas; iv) os modelos educativos.

A cultura académica e científica tem silenciado e, em muitos casos, permitido a apropriação indevida dos contributos de mulheres cientistas para a resolução de problemas.

Nesse sentido, como se referiu, a atividade científica tem sido permeada por estereótipos de género. Se elencarmos todo o tipo de condicionantes, dificuldades e obstáculos que, ao longo da história e no presente, afetam a

participação das mulheres na ciência, não nos faltarão razões para reconhecer que muitos dos pressupostos do fazer científico foram enviesados para justificar desígnios ideológicos de diversas formas de subordinação e exclusão.

A propósito da invisibilidade e silenciamento das mulheres no conhecimento científico, questões presentes ao longo de todo o Guião, sugere-se a consulta dos capítulos “Género e Conhecimento”, “Cânone Literário e Igualdade entre Homens e Mulheres”, “Reposicionando Mulheres e Homens na História Ensinada” e, neste, o subcapítulo “Saber é poder. História, uma ciência em (re)construção”.

7.3.1.

PROPOSTAS

O teto de vidro (glass ceiling)

Para além dos obstáculos de primeira linha, mais facilmente identificáveis, como são as restrições no acesso à educação superior, as limitações na entrada e progressão no sistema científico, as desfavoráveis condições de trabalho e as baixas remunerações, as mulheres cientistas têm de enfrentar mecanismos mais subtis de diferenciação. No seu artigo *Mujeres en, por y para la Ciencia* (2010), Purificación Escribano López³⁵ explicita alguns dos preconceitos, estereótipos e estratégias de poder que têm contribuído para a discriminação das mulheres no campo da ciência, que a seguir resumimos:

- Ser cientista é fazer parte de uma profissão masculina;
- As mulheres só são eficientes em funções técnicas e recolha de dados, já que o trabalho realmente original, criativo e inovador é produzido por homens;
- A posição das mulheres nos laboratórios é similar da que têm na família tradicional, onde desempenham, sobretudo, funções de apoio e de cuidado com vista à conservação e bom funcionamento;
- A natureza física, psicológica e intelectual das mulheres impede-as de fazer ciência tão bem como os homens. Por isso, são-lhes atribuídos trabalhos de rotina associados a papéis de género como catalogação e processamento de dados;
- Restrição a postos de assistentes científicas para conter as suas capacidades quando são brilhantes;
- Acantonamento em áreas e atividades científicas evitadas pelos homens devido ao grande investimento de tempo requerido para sua realização;
- Maior dificuldade no acesso a fontes de financiamento;
- Necessidade de recorrer a um investigador com prestígio para poder integrar laboratórios e equipas de investigação.

35 Falecida em 24 de novembro de 2011, Purificación Escribano López foi Catedrática de Química inorgânica da Universitat Jaume I de Castellón (Comunidad Valenciana). Fundadora do Seminário de Investigação Feminista originou o Instituto Universitário de Estudos Feministas e de Género Purificación Escribano. Inspirou a criação da Fonte das Mulheres Cientistas na entrada da Escola Superior de Tecnologia e Ciências Experimentais (Font de les Dones Científiques de la ESTCE) onde foi colocada uma placa em sua homenagem.

PROPOSTAS

A autora refere ainda os estudos que assinalam a correlação entre o reduzido número de mulheres no campo científico e fatores como o casamento, a mobilidade geográfica e o cuidado das crianças, já que afetam negativamente a produtividade académica e o desenvolvimento profissional. Todavia, alerta que não é suficiente o aumento do número de mulheres cientistas, há também que mudar os modos de fazer ciência (ver texto em caixa).

A este propósito, ver os capítulos “A Economia e a Vida de Homens e de Mulheres” e “Temas do Mundo Atual” e, neste, os subcapítulos “Conciliação trabalho-família” e “Segregação sexual dos mercados de trabalho”, deste Guião.

Num artigo publicado na revista *Nature*³⁶ uma equipa de investigação de universidades norte-americanas (Estados Unidos e Canadá) apresentou os resultados de uma análise bibliométrica de citações que confirma a persistência de desequilíbrios de género na produção e avaliação de pesquisas científicas em todo o mundo³⁷. Uma das principais conclusões do estudo foi que as mulheres cientistas publicam menos e são menos citadas que os seus colegas masculinos. Outra, foi a de que as mulheres têm menos colaborações internacionais e quando os seus nomes como autoras aparecem em primeiro ou último lugar, são menos citadas do que os artigos que possuem nomes

“As instituições científicas estão estruturadas com base no pressuposto de que um cientista está equipado com uma esposa que cuidará dos seus filhos, não o contrário, e isto supõe uma barreira para as mulheres, já que nestes campos não é possível realizar a investigação em casa.”

Purificación Escribano López, 2010:163.

masculinos nessas posições. Possíveis explicações podem encontrar-se no facto de os cientistas dominarem os campos onde a pesquisa é mais dispendiosa e também as áreas de experimentação; acederem a um maior número de fontes de financiamento e contarem com mais pessoas nos laboratórios. Estas condições tornam mais fácil a produção e publicação de resultados de investigação. Por outro lado, as cientistas dedicam mais tempo ao ensino e a grupos de trabalho e, conseqüentemente, dispõem de menos tempo para atividades de investigação.

Este desnível de género no estatuto científico é maioritariamente estranho à vontade das mulheres, constituindo causas externas que limitam o seu potencial científico. Partindo dos resultados e das disparidades verificadas, a equipa de investigação chama a atenção para a necessidade de desenvolvimento de novas políticas científicas e de ensino superior.

A aventura do conhecimento científico tem sido mais complexa e participada do que se tem feito crer. O sucesso da ciência não depende apenas do trabalho de laboratório, nem unicamente da exceção.

A sinergia de esforços de muitas pessoas no

³⁶ *Nature*, nº 7479, 12 dezembro de 2013. Sobre as publicações em ciências ver Vicent Larivière, *et al.*, 2013.

³⁷ Este estudo sobre género e pesquisa científica baseou-se numa análise bibliométrica global e interdisciplinar de todos os artigos publicados entre 2008 e 2012 e indexados na base de dados *Thomson Reuters Web of Science*. Foram analisados documentos de 5.483.841 pesquisas e artigos de revisão com 27.329.915 autorias. Os indicadores foram: autoria, co-autoria, citações e impacto científico.

PROPOSTAS

desenho dos problemas de investigação, na recolha de dados, na partilha de informação, na divulgação, na ilustração, na tradução – para só falarmos de alguns aspetos – é essencial nos resultados da ciência.

Substituir abordagens dogmáticas e enviesadas das práticas científicas no que respeita às questões de género é o caminho para uma visão integral e inclusiva dos processos de construção da ciência e tecnologia.

Todas estas problemáticas foram objeto de reflexão na Conferência Mundial *Science for the Twenty-First Century, A New*

Commitment que se realizou em Budapest, em 1999, sob os auspícios da UNESCO³⁸. No documento adotado como texto final – *Declaração sobre a ciência e o uso do saber científico* – é mencionada a necessidade de plena participação de homens e mulheres em todas as atividades relacionadas com a ciência. Especificamente, no artigo 42, são explicitados os termos do compromisso mundial a este respeito (ver texto em caixa).

É neste contexto que se propõe como sugestão de abordagem ao currículo a utilização de biografias de mulheres cientistas com contributos relevantes nos conteúdos que integram os programas de Biologia do ensino secundário.

“A igualdade no acesso à ciência não é apenas uma exigência social e ética para o desenvolvimento humano, mas também uma necessidade para a realização do pleno potencial das comunidades científicas e para orientar o progresso científico para todas as necessidades da humanidade. As dificuldades que encontram as mulheres, que constituem metade da população mundial, para aceder e progredir nas carreiras científicas e participar na tomada de decisões em ciência e tecnologia, devem ser abordadas com urgência.”

UNESCO, 1999, item 42.

³⁸ Ver documentos de referência em <http://www.unesco.org/science/wcs/index.htm> (acedido em 22/7/2017).

O recurso às biografias

Para M. Dolores Sánchez González (1999) o recurso às biografias de mulheres cientistas deve ter por base os seguintes pressupostos teóricos:

- A ciência como um processo humano de construção do conhecimento. Esta generalização do termo ‘humano’ será inadequada se não incluir a participação e experiência das mulheres no fazer da ciência;
- O sujeito que faz a ciência não é um sujeito neutro. Assumir a atividade científica como objetiva, neutra e desinteressada é uma mistificação;
- A atividade científica é própria de homens e mulheres situadas num determinado contexto histórico e cultural. O mito da ciência como inerente à natureza masculina representa uma visão androcêntrica;
- As mulheres, tal como os homens, contribuem para as diversas ciências em diferentes graus e responsabilidades. São as relações de poder que determinam a posição das

mulheres no sistema científico e este tem sido historicamente dominado por homens;

- Construir uma genealogia de mulheres cientistas é uma tarefa imprescindível que permite tornar visíveis os seus esforços e contributos em vários campos da atividade científica e tecnológica, bem como mostrar a importância excepcional de algumas delas.

Como refere a autora, veicular uma visão realista e complexa da ciência, incorporando nela homens e mulheres, implica considerar a atividade científica como uma empresa humana de conhecimento, questionando a conceção tradicional de um território de hegemonia masculina.

Entendemos, tal como Purificación Escribano López (2010), que deve evitar-se centrar os estudos biográficos apenas no carácter excepcional das mulheres cientistas, para não se reproduzir a norma masculina do ‘génio’ como medida. Nesse sentido, sugerimos uma proposta pedagógica que contextualize os seus contributos, evidencie as dificuldades sentidas, desoculte os dispositivos dominantes de regulação das práticas científico-tecnológicas e saliente as estratégias e circunstâncias que tornaram possível o reconhecimento da sua atividade.

PROPOSTAS

Introduzir novos olhares no currículo escolar sobre o papel de mulheres e homens na ciência e na tecnologia é construir novas oportunidades de reflexão e de participação na cidadania.

Este processo é inseparável do desejo de mudança de atitudes sobre a equidade de género, do estímulo para o desenvolvimento de aptidões científicas entre alunas e alunos, da experienciação das vantagens da multidisciplinidade e do trabalho cooperativo ou do debate sobre as expectativas de género no ensino e aprendizagem das ciências.

Durante o século XX, diversas mulheres tiveram um importante papel na Biologia, designadamente nos campos da genética e embriologia. Importa que os planos de estudos e os manuais escolares do ensino secundário lhes deem o destaque adequado. Os programas de Biologia e Geologia dos 10º e 11º anos e de Biologia do 12º ano, pela sua abertura aos desafios das sociedades contemporâneas, constituem oportunidades pedagógicas para se aprofundar os contributos das mulheres cientistas para a evolução científica e tecnológica.

A este propósito, ver o capítulo “A Filosofia no Secundário lida numa Ótica de Género” e, neste, o subcapítulo “Temas/Problemas do Mundo Contemporâneo”, deste Guião.

Sensibilizar para os mecanismos de ocultação das mulheres na história da Biologia, divulgar e valorizar as suas pesquisas e promover modelos de referência para uma

participação mais equitativa nas atividades científicas e tecnológicas, são objetivos relevantes a ter em consideração.

A incorporação desta temática nos programas deve coincidir com a abordagem dos conteúdos científicos onde o contributo das mulheres se revelou importante e decisivo. Muitas são as oportunidades curriculares para que esta abordagem se realize.

PARA COMEÇAR

Apresentam-se, no fim deste capítulo, alguns materiais de apoio (Anexos II, III e IV) com exemplos de mulheres cientistas, evidenciando o seu especial contributo para os campos da Biologia, com diversas referências à realidade portuguesa. Pretende-se que constituam ponto de partida para uma pesquisa biográfica que pode seguir os tópicos do guião proposto no anexo I que elaborámos para o efeito³⁹.

No sentido de alargar a pesquisa biográfica para incorporar em diversas unidades previstas nos programas de Biologia e Geologia dos 10º e 11º anos e de Biologia do 12º ano, apresentam-se no Anexo II sugestões de breves biografias; no Anexo III uma lista de mulheres cientistas que se destacaram nos campos da genética, embriologia, imunologia e relações ciência-género (epistemologia e história da ciência) e no Anexo IV alguns exemplos de mulheres cientistas portuguesas premiadas com projetos de investigação nas seguintes áreas: Biologia, Saúde, Ambiente e Comunicação de Ciência.

³⁹ Diversos dados sobre a biografia e a produção científica de mulheres cientistas podem ser encontrados em autoras como Anne Fausto-Sterling, 1987; 2000; 2002; 2006; Donna J. Haraway, 1995; Teresa Levy e Clara Queiroz, 2005; Londa Schiebinger, 2004; Elizabeth Oakes, 2007; Tiffany K. Wayne, 2011.

7.4.

PROPOSTAS

Reprodução e Manipulação da Fertilidade

PROGRAMA
DE BIOLOGIA

12^o ano

UNIDADE 1

Reprodução e Património Genético

TEMA 2

Manipulação da Fertilidade

“As Tecnologias de Reprodução podem situar-se num amplo conjunto de questionamentos que analisam as relações entre ciência e sociedade, em geral, e o papel especial da genética e da ciência e tecnologia reprodutiva na sociedade contemporânea, em particular.”

Charis Thompson, 2005:31.

A reprodução assistida⁴⁰ integra o tema 2 - Manipulação da fertilidade – da primeira unidade do programa de Biologia do 12^o ano. A sua importância curricular é evidente, dado tratar-se de um campo científico e tecnológico de constituição recente que alcançou notoriedade nas últimas quatro décadas. As transformações introduzidas nos processos reprodutivos e nos sistemas jurídico-legais põem em jogo novas perspectivas sobre a sexualidade, a família, a maternidade e a paternidade que confrontam valores tradicionais. As questões que algumas Técnicas de Reprodução Assistida (TRA) têm suscitado convocam desafios socioéticos que apelam a uma maior literacia científica e participação cívica. Por outro lado, a aceleração do desenvolvimento científico e tecnológico associado à manipulação da fertilidade pressiona o campo de ação da biomedicina, tornando difícil o equilíbrio entre as esperanças,

as limitações e as incertezas. Por estas razões, **a reprodução assistida é um assunto atual, de grande investimento político, científico e mediático, em que as interações entre ciência-tecnologia-sociedade se fazem sentir com grande acuidade e onde as questões de género são transversais e incontornáveis.**

Para que se proporcione um nível desejável de compreensão holística da problemática em causa, a abordagem científico-didática da reprodução assistida deve ir, tal como previsto no programa, para além da explicitação das técnicas usadas e dos seus fundamentos biológicos. Ao invés do que por vezes se pretende fazer crer, a reprodução assistida não se resume a um conjunto de técnicas e práticas

⁴⁰ O sistema legislativo português utiliza a expressão *Procriação Medicamente Assistida* (PMA). A entidade que regula o sistema tem a designação de *Conselho Nacional de Procriação Medicamente Assistida* (CNPMA) – www.cnpma.org.pt (acedido em 22/7/2017). Por este facto, a designação PMA surge no texto a par da expressão Reprodução Assistida que foi a terminologia adotada no Programa de Biologia.

PROPOSTAS

clínicas com elevado grau de sofisticação tecnológica e altos padrões de realização e controle. Por isso, no debate sobre as questões bioéticas, podem ser consideradas as controvérsias de género que a reprodução assistida tem suscitado, nomeadamente, como refere Susana Silva (2014)⁴¹:

1. **As limitações no acesso às TRA que advêm da sua definição e do tipo de regulamentação que se adota na sua aplicação**⁴².

2. **As mulheres como principais destinatárias da reprodução assistida.**

3. **O confronto entre as expectativas e as incertezas vivenciado por quem recorre às TRA. Daí que seja importante não considerar apenas as conquistas avançadas da tecnologia e da medicina, mas também ponderar os seus riscos e limitações.**

⁴¹ Sobre outras questões bioéticas ver Henri Atlan, 2007, e Joaquim Closet e José Goldim, 2004.

⁴² O acesso à reprodução assistida tem também sido condicionado por diversos fatores de ordem económica, criando assimetrias entre grupos e populações – existe um elevado número de casais em lista de espera e o número de ciclos que se realiza em Portugal é um dos menores da Europa, apesar de muitos casais que recorrem às TRA sofrerem de doenças graves ou risco de transmissão de doenças. Sobre estas questões ver as comunicações apresentadas no Seminário *PMA: presente e futuro* promovido pelo Conselho Nacional de Procriação Medicamente Assistida (CNPMA), em 9-10 de janeiro de 2012, disponíveis em http://www.cnpma.org.pt/cidadaos_coloquioPMA.aspx (acedido em 22/7/2017).

Sobre as restrições ao acesso de tratamentos de PMA face às necessidades identificadas, ver ainda o preâmbulo do Despacho n.º 14788/2008; o ponto 9 da Resolução da Assembleia da República n.º 46/2010 – *Direito à informação e acesso aos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres ao longo do seu ciclo de vida*; o texto de apresentação do CNPMA “PMA em Portugal” em http://www.cnpma.org.pt/cidadaos_pma.aspx (acedido em 22/7/2017).

Sobre os dados comparativos dos tratamentos realizados no âmbito da Reprodução Assistida em 31 países europeus, incluindo Portugal, no ano de 2010, ver M.S. Kupka *et al.* (2014).

Acesso à Reprodução Assistida

Na última década, a regulamentação do acesso à reprodução assistida tem sido intensa em diversos países do mundo e Portugal não foi exceção. A sua implementação tem levantado uma diversidade de questões que obrigam a um olhar novo sobre as implicações sociais do desenvolvimento científico-tecnológico numa perspetiva de género.

A globalização do conhecimento e a consolidação de redes internacionais sobre reprodução assistida têm suscitado a adoção de uma definição comum. Nesse sentido, as sociedades científicas e médicas de genética, reprodução humana e embriologia partilham o glossário proposto pelo Comité Internacional para Monitorização da Tecnologia Reprodutiva Assistida (ICMART) e pela Organização Mundial da Saúde (ver texto em caixa).

Segundo o glossário, estas técnicas incluem – embora não se limitem – “a fertilização *in vitro*

com transferência de embriões, a transferência intratubária de gâmetas, a transferência intratubária de zigotos, a transferência intratubária de embriões, a criopreservação de gâmetas e embriões, a doação de oócitos e embriões e a cedência temporária de útero. As TRA não incluem a inseminação assistida (inseminação artificial) utilizando espermatozoides, sejam do parceiro da mulher ou de dador” (F. Zegers-Hochschild, 2009:2685).

Procedendo a uma simbiose destes dois conceitos, Susana Silva (2014:29) propõe como definição de Procriação Medicamente Assistida (PMA) “todos os tratamentos ou procedimentos que envolvam uma conceção medicamente assistida, ou seja, um encontro entre óvulos e espermatozoides proporcionado por uma intervenção médica com vista a estabelecer uma gravidez”.

Ao contrário do que sucede em outros países como a Grécia, o Reino Unido, o Canadá e

REPRODUÇÃO MEDICAMENTE ASSISTIDA

“Reprodução obtida por meio da indução da ovulação, estimulação ovariana controlada, desencadeamento da ovulação, procedimentos de Tecnologias de Reprodução Assistida, inseminação intrauterina, intracervical e intravaginal com sêmen do marido/companheiro ou dador”.

TECNOLOGIAS DE REPRODUÇÃO ASSISTIDA (TRA)

“Conjunto de todos os tratamentos ou procedimentos que incluem o manuseamento *in vitro* de oócitos, espermatozoides e embriões humanos com o objetivo de estabelecer uma gravidez.”

Fernand Zegers-Hochschild *et al.*, 2009:2686.

PROPOSTAS

A lei portuguesa aprovada em 2006 valida as seguintes técnicas de PMA: inseminação artificial; fertilização *in vitro*; injeção intracitoplasmática de espermatozoides; transferência de embriões, gâmetas ou zigotos; diagnóstico genético pré-implantação; outras técnicas laboratoriais de manipulação gamética ou embrionária equivalentes ou subsidiárias (Lei 32/2006, artigo 2º).

alguns Estados federados dos Estados Unidos da América⁴³, em Portugal, só recentemente se legislou sobre a maternidade de substituição⁴⁴. As questões sócio-éticas sobre este assunto têm suscitado acesso debate na opinião pública⁴⁵. O Tribunal Constitucional reconhecia, em 2009, a controvérsia e referia que “há quem entre nós chegue a admitir, *de jure condendo*⁴⁶, a possibilidade da maternidade de substituição gratuita” e que “é necessário ter em conta que a maternidade de substituição gratuita tende a ser vista como menos censurável, por revelar altruísmo e solidariedade da mãe gestadora em relação à mulher infértil, e por não haver, da parte desta, um desrespeito pela dignidade da mãe gestadora, por não ocorrer aqui nenhuma tentativa de instrumentalização de uma pessoa economicamente carenciada, por meio da fixação de um ‘preço’, como sucede nas situações de maternidade de substituição onerosa”⁴⁷.

Refira-se a propósito que em 2006, num contributo para discussão pública da Lei da Procriação Medicamente Assistida, então em debate na Assembleia da República, Mário Sousa (médico especialista no tratamento da infertilidade) e Rosália Sá (investigadora do Laboratório de Biologia Celular, ICBAS-UP) já defendiam a

inclusão desta possibilidade em situações específicas: “ponto 14. Empréstimo benévolo de útero - Destina-se à mulher sem útero por histerectomia (remoção cirúrgica do útero) ou com defeitos congénitos do útero de correção impossível e que não permite uma gestação ou uma gestação sem riscos para a mãe e o feto. Por estas situações, não é legítimo discriminar a mulher. O empréstimo deve ser benévolo e assessorado por contrato legal específico, com acompanhamento especializado, mesmo quando a emprestadora é familiar”⁴⁸.

A natureza ideológica desta exclusão pode agora ser ultrapassada na lei portuguesa. Contudo, a solução encontrada baseia-se em critérios de saúde e não de liberdade de escolha, ao mesmo tempo que exclui os casais homossexuais masculinos do acesso à gestação de substituição.

43 Para mais informação, consultar Vera Lúcia Raposo, *De mãe para mãe: Questões legais e éticas suscitadas pela maternidade de substituição*, Coimbra, 2005, págs. 101-108 e Tribunal Constitucional – Acórdão n.º 101/2009, Diário da República, 2.ª série, n.º 64, de 1 de Abril.

44 Lei n.º 25/2016, de 22 de agosto – *Regula o acesso à gestação de substituição, procedendo à terceira alteração à Lei n.º 32/2006, de 26 de julho* (procriação medicamente assistida).

45 A propósito das questões em jogo, ver o programa Prós e Contras, da RTP1, sobre *Mães de aluguer*, dia 17 de março de 2015, episódio 8: <http://www.rtp.pt/programa/episodios/tv/p31412/3>. Mais recente, ver o episódio 5, do Prós e Contras, de 6 de julho de 2017, sobre *Procriação Medicamente Assistida*: <https://www.rtp.pt/play/p3033/e272403/pros-e-contras> (acedido em 22/7/2017).

46 Segundo a *Enciclopédia Jurídica & Dicionário de Direito* online, esta expressão latina significa “do direito a constituir; nos moldes do direito que deve ser estabelecido/constituído. (...) é o propósito de matérias ou situações jurídicas não previstas em leis vigentes, mas que podem ou poderão, com o tempo, constituir normas de direito objetivo”. Ver em <http://www.encyclopedija-juridica.biz14.com/pt/d/de-jure-condendo-constituendo/de-jure-condendo-constituendo.htm> (acedido em 22/7/2017).

47 Tribunal Constitucional – Acórdão n.º 101/2009, Diário da República, 2.ª série, n.º 64, de 1 de Abril, p. 12469.

48 “Em defesa da mulher e do casal inférteis: proposta de legislação sobre Procriação Medicamente Assistida”, *Ciência Hoje*, 17 de maio de 2015.

PROPOSTAS

Até agora, no nosso país, as TRA eram entendidas como um método subsidiário, e não alternativo, de procriação, dependente de diagnóstico de infertilidade, do tratamento de doença grave ou do risco de transmissão de doenças, apenas disponíveis para “as pessoas casadas que não se encontrem separadas judicialmente de pessoas e bens ou separadas de facto ou as que, sendo de sexo diferente, vivam em condições análogas às dos cônjuges há pelo menos dois anos”⁴⁹. Em consequência, os únicos destinatários da reprodução assistida em Portugal, eram casais heterossexuais com relação estável há pelo menos dois anos e diagnóstico médico de infertilidade.

Também esta limitação foi objeto de recente alteração parlamentar, alargando o acesso às técnicas de PMA a todas as mulheres, independentemente da sua orientação sexual, estado civil ou diagnóstico de infertilidade⁵⁰.

No último relatório disponível sobre a situação da Reprodução Assistida no conjunto dos 27 países da União Europeia elaborado pela ESHRE – *Comparative Analysis of Medically Assisted Reproduction in the EU: Regulation and Technologies (2008)*⁵¹ – não existia acesso às TRA a mulheres solteiras e a lésbicas na Áustria, República Checa, França, Itália, Portugal e Eslovénia⁵².

Os regimes jurídicos de acesso aos benefícios das TRA variam em diferentes regiões do globo e entre países. No relatório mundial *IFFS Surveillance 2013* da International Federation of Fertility Societies (IFFS)⁵³, dos 56 países referenciados com respostas ao questionário⁵⁴, apenas 13 têm o casamento como um requisito absoluto para o acesso às TRA (sobretudo países islâmicos e do sudoeste asiático); 33 países permitem uma relação estável como critério para receber tratamentos; 26 países possibilitam ainda a mulheres solteiras e 15 a lésbicas acederem às TRA. Em 5 países – Estados Unidos da América, Irlanda, México, República Dominicana e África do Sul – o estado civil nem sequer é critério a ter em conta no acesso às TRA. Quanto à maternidade de substituição, ela é referida como sendo praticada em 23 países, embora com diferentes especificações.

⁴⁹ Lei 32/2006, de 26 de julho, artigos 4º e 6º.

⁵⁰ Lei 17/2016, de 20 de junho – Alarga o âmbito dos beneficiários das técnicas de procriação medicamente assistida, procedendo à segunda alteração à Lei 32/2006, de 26 de julho (procriação medicamente assistida).

⁵¹ Ver relatório em https://c.ymcdn.com/sites/iffs.site-ym.com/resource/resmgr/iffs_surveillance_09-19-13.pdf. Sobre o recente relatório de 2016, ver <https://iffs.site-ym.com/?page=Surveillance> (acedido em 22/7/2017).

⁵² Houve participação portuguesa neste estudo, contudo não constam dados do nosso país no capítulo 4 “Marital status” que trata este assunto.

⁵³ Documento disponível em http://ec.europa.eu/health/blood_tissues_organs/docs/study_eshre_en.pdf (acedido em 22/7/2017).

⁵⁴ A necessidade de um estudo comparativo mais atualizado é assumida na *Resolução do Parlamento Europeu sobre a estratégia da UE para a igualdade entre homens e mulheres pós-2015* aprovada em 9/05/2015. O documento, na exposição de motivos, alínea T, considera “que um em cada seis casais em todo o mundo enfrenta algum tipo de problema de infertilidade; que a Comissão deve apresentar uma nova análise comparativa da reprodução medicamente assistida na UE, visto que o estudo de 2008 (SANCO/2008/C6/051), que na altura revelou uma desigualdade significativa no acesso ao tratamento da infertilidade, se encontra desatualizado”. No ponto 59 das Recomendações Gerais, a Proposta de Resolução “Insta a Comissão a incentivar os Estados-Membros a promoverem o apoio (médico) da fertilidade como um direito individual e a porem fim à discriminação no acesso aos tratamentos de fertilidade e à reprodução assistida”. O documento pode ser consultado em <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P8-TA-2015-0218&language=PT> (acedido em 22/7/2017).

PROPOSTAS

“Estas especificidades reproduzem as expectativas e as crenças culturais dominantes no que concerne às fronteiras da normalidade dos comportamentos sociais esperados no âmbito da maternidade e da paternidade e enunciam as instituições e os atores sociais passíveis de os enquadrar, justificando as intervenções médicas em casais que não conseguem conceber e/ou gerar uma criança saudável com a qual mantêm ligações biogenéticas.”

Susana Silva, 2014:27-28.

Em termos globais, a exclusão do acesso aos benefícios das TRA a determinados grupos de pessoas, como mulheres e homens sem vínculo conjugal e casais homossexuais, não constitui um problema biomédico, antes uma questão ético-política inerente ao debate sobre a qualidade de vida (ver texto em caixa).

Numa perspetiva de género e de não discriminação, esta é uma problemática essencial nas relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Questão tanto mais controversa quanto os diferentes sistemas de regulação legal, criam fronteiras fluidas e facilmente ultrapassáveis, como é o caso, como vimos

atrás, do espaço europeu. Refira-se, a título de exemplo, que em Espanha, o acesso à reprodução assistida não é restritivo a casais heterossexuais, existindo filiais de Centros privados referenciados que fazem o acompanhamento médico, no nosso país, às pessoas que recorrem a essas técnicas em território espanhol, onde esses Centros estão sedeados.

No documento acima referido, posto à discussão pública por Mário Sousa e Rosália Sá (2006) propunha-se, como exceções no acesso às TRA, as situações monoparentais e de casais homossexuais, desde que assumissem os custos inerentes (ver texto em caixa).

“II. SITUAÇÕES ESPECIAIS

SITUAÇÃO MONOPARENTAL

Os estudos atuais mostram que as crianças educadas por famílias monoparentais apresentam um desenvolvimento físico e psicológico normal, com bom nível de educação, de instrução e de afetos. Destina-se à mulher que, após os 35 anos de idade, não conseguiu encontrar o companheiro da sua vida (doação de espermatozoides). O mesmo se aplica ao homem, pois não deve ser discriminado em relação ao sexo feminino (doação de ovócitos e empréstimo de útero). Considera-se que estes casos devem ser financiados pelos próprios.

CASAISS HOMOSSEXUAIS

Os estudos atuais mostram que as crianças educadas por famílias homossexuais apresentam um desenvolvimento físico e psicológico normal, com bom nível de educação, de instrução e de afetos, sem aparentarem desvios de comportamento ou disfunções de preferência sexual. [...]

Os casais homossexuais não devem, por isso, ser discriminados, embora se compreenda que devem comportar os custos dos tratamentos.”

Ciência Hoje, 17 de maio de 2015.

PROPOSTAS

Como refere Susana Silva (2014:30), as TRA alargaram a possibilidade de se concretizarem projetos de reprodução humana nunca antes alcançados, possibilitando a “mulheres e homens sós, assim como a casais heterossexuais ou homossexuais, recorrerem à IIU com sémen de dador, à FIV com gâmetas de dadores ou embriões doados ou à maternidade de substituição, pela oportunidade de inseminação ou FIV *post mortem* ou ainda pelas hipóteses de protelar uma eventual gravidez através da criopreservação de embriões e/ou gâmetas”. Mas estas potencialidades não resultam apenas do desenvolvimento científico e tecnológico, já que também se interrelacionam com novas dinâmicas socioculturais que têm ocorrido ao nível da família e que afetam as representações tradicionais associadas ao parentesco, maternidade, paternidade e sexualidade.

Apesar dos avanços da ciência e da tecnologia possibilitarem respostas às expectativas reprodutivas de diferentes pessoas – alargando o número de quem as poderá utilizar – na prática, o seu acesso é muitas vezes condicionado e estratificado em função de valores morais e ideológicos, até aqui associados a uma visão de família assente em critérios biogenéticos, característicos de uma matriz patriarcal.

7.4.2.

PROPOSTAS

Mulheres, as principais destinatárias

As mulheres são o alvo privilegiado da avaliação e intervenção médica nos casos de infertilidade conjugal uma vez que a maior parte dos procedimentos e tratamentos incide sobre o seu corpo. A vivência destas situações suscita diferentes estratégias de adaptação nos membros do casal⁵⁵ que importa compreender e minimizar, designadamente nos casos em que as assimetrias de género dão um tom negativo à partilha das responsabilidades e dos efeitos tanto psicológicos como socioculturais (ver texto em caixa).

Em termos biomédicos, a garantia de sucesso da reprodução assistida aparece associada à idade da mulher. É esta medida de resposta biológica que é tida em conta. Quanto mais

jovem, maiores possibilidades de sucesso. Importa salientar que não é possível garantir o êxito das TRA. A taxa média de partos ronda os 24%, sendo variável em função das técnicas e da realidade clínica do casal. Assim, a intervenção recai preferencialmente na mulher, sendo-lhe imposto um limite legal de idade em função do tipo de tratamentos. Em 2010, o Ministério da Saúde fixou, através da Circular Normativa nº 18/2011/ UOFC de 22/07/2011 da ACSS, os seguintes critérios de acesso à reprodução assistida:

- Qualquer mulher, independentemente da sua idade, desde que referenciada pelo Médico de Família, pode aceder a

“Na realidade, o papel dos homens nos procedimentos de avaliação da origem da infertilidade e nas técnicas de PMA é mais periférico do que o das mulheres: nos inúmeros procedimentos utilizados para investigar a origem do problema de infertilidade que são feitos (avaliação das temperaturas, realização de ecografias e raios-x, entre outros), os homens apenas são avaliados nos aspetos relacionados com a qualidade espermática, o que é uma pequena parte da totalidade dos exames que é solicitada. Por outro lado, também o tratamento através das técnicas de PMA é essencialmente focado na mulher, mesmo que a causa seja um fator masculino. O maior envolvimento da mulher nos procedimentos de avaliação e tratamento é obviamente um fator importante nas considerações das diferenças de género na adaptação à infertilidade.”

Teresa Almeida Santos e Mariana Moura Ramos, 2010:42.

⁵⁵ Referimo-nos aqui aos casais heterossexuais, uma vez que, como vimos atrás, até 2016, a lei portuguesa limitou o benefício das TRA a outros casais ou pessoas sem vínculo conjugal.

PROPOSTAS

- uma consulta de apoio à fertilidade;
- Todas as mulheres que não ultrapassem os 42 anos (41 anos e 364 dias) e que tenham indicação clínica para o fazer, serão admitidas ao conjunto de Técnicas de PMA de 1.^a linha (indução de ovulação e inseminação intra-uterina);
 - Todas as mulheres que não ultrapassem os 40 anos (39 anos e 364 dias), com indicação clínica para tal, serão

admitidas às Técnicas de PMA de 2.^a linha (fertilização *in vitro* e injeção intra-citoplasmática de espermatozoide).

Neste contexto, a fertilidade conjugal é habitualmente sentida de forma mais intensa pelas mulheres, sobre quem recaem tradicionalmente as expectativas reprodutivas. Apesar das causas de infertilidade serem percentualmente semelhantes em função da variável sexo, as mulheres são ainda frequentemente confrontadas com o peso histórico dos papéis de género.

7.4.3.

PROPOSTAS

Incertezas, limitações e expetativas

Otra controvérsia que pode ser abordada é a que diz respeito às incertezas implicadas na utilização das TRA. Para evitar a adesão acrítica ao pretensu carácter neutral, objetivo e inócuo da tecnociência, importa não apenas referir os seus contributos para a melhoria da qualidade de vida, mas também equacionar, prudentemente, os seus riscos e limitações.

Um dos problemas frequentemente referidos é o que pode originar sobretratamentos desnecessários com maior impacto nas mulheres, após um falso-positivo diagnóstico de infertilidade, determinado pelo período de tempo em que é suposto os casais conceberem. Ora, este período tem sido cada vez mais reduzido na definição médica de fertilidade, passando de dois anos para um ano e, em alguns casos, para seis meses. Contudo, um critério clínico desta natureza pode ser incerto, ambíguo e enganador, tendo em conta diversos estudos epidemiológicos (Habbema *et al.*, 2004).

Outro aspeto problemático, como se referiu acima, relaciona-se com o facto de a maior parte dos exames e testes de fertilidade serem feitos principalmente nos

corpos das mulheres⁵⁶ mesmo quando há suspeita de infertilidade masculina, como por exemplo no teste pós-coital⁵⁷.

As TRA incluem alguns procedimentos invasivos que são quase exclusivamente aplicados às mulheres e que podem ter diversas consequências. É o caso da síndrome de hiperestimulação ovárica provocada por uma resposta excessiva dos ovários ao processo de estimulação, controle e monitorização dos folículos e desencadeamento da ovulação; a técnica cirúrgica de punção e colheita dos óvulos e o processo de transferência de embriões para o útero através da técnica do Diagnóstico Genético pré-Implantação.

Por outro lado, a gravidez múltipla pode implicar riscos de saúde materno-infantil bem como impactos emocionais e socioeconómicos. Para obviar o surgimento destes problemas tem-se procurado reduzir as taxas de gravidez múltipla pela diminuição do número de embriões a transferir para o útero.

A questão da linguagem e das significações que gera nos atores sociais deve também ser tida em conta. No seu estudo, Susana

⁵⁶ Alguns exemplos: exames às condições útero-tubáricas e ovários; análises hormonais, exames ao sangue, exames pélvicos, ecografias, laparoscopia, histeroscopia, histerossalpingosonografia e histerossalpingografia.

⁵⁷ No caso de suspeita de infertilidade masculina, o teste pós-coital ou de Hübner "permite avaliar a quantidade, a vitalidade e a morfologia dos espermatozoides ejaculados aquando de uma relação sexual" e consiste na "observação ao microscópio do muco cervical colhido por aspiração, oito a doze horas após uma relação sexual, com abstinência prévia de 3-4 dias e no decurso da fase pré-ovulatória do ciclo menstrual" (Teresa Santos e Mariana Ramos, 2010:58-59). Segundo as autoras, a utilização do teste não é consensual.

PROPOSTAS

Silva (2014) apresenta vários exemplos de efeitos de género nos discursos médicos. As causas de infertilidade são frequentemente descritas de modo diferenciado, conforme se apliquem a mulheres ou a homens, embora sejam de percentagem quase idêntica. Os homens são descritos *abaixo da média*. As mulheres têm *problemas e/ou anomalias, falham* e são *inadequadas*, representações que dão prevalência à sua função reprodutiva (ver texto em caixa).

Nos casos em que pode haver necessidade de cancelar o ciclo de tratamentos por falta ou excesso de resposta dos ovários, a linguagem geralmente usada para descrever estas situações associa a “falha” dos tratamentos à qualidade dos óvulos e do útero. Por outro lado, a infertilidade masculina é muitas vezes percecionada como dependente das propriedades do corpo da mulher. Atendendo ao lugar central que a mulher ocupa nestes tratamentos, os discursos produzidos podem reforçar o sentido de inadequação e culpabilização pela situação vivida de infertilidade.

Em cerca de 10% dos casos que recorrem à reprodução assistida não se identifica uma explicação biológica para a

infertilidade, considerando-os “inexplicados” ou de “causa desconhecida”.

Raramente se atribui relevância ao facto de fatores psicológicos, sociais e culturais estarem implicados com causas biológicas. O excesso de mediação tecnológica tende a fechar o campo problemático e epistemológico.

As intervenções biomédicas no casal são, na prática, transferidas para o corpo da mulher, o que, em caso de insucesso das TRA, pode gerar sentimentos de culpabilização e de subjetivação da responsabilidade, para além do desapontamento no casal.

Devido a este conjunto de incertezas e resultados, a avaliação rigorosa do sucesso e impacto das TRA na vida

“Termos como *falência* da ovulação, *disfunção* ovulatória, *obstrução* das trompas, *anomalias* do útero ou muco cervical desfavorável, *incompetente* ou *hostil* refletem a forma como as causas associadas às mulheres são construídas como uma afeção física descrita de modo mais forte e negativo do que a dos homens, uma vez que os termos usados para classificar as causas masculinas recorrem a conceitos menos conclusivos como sejam a *diminuição do número de espermatozoides*, *espermatozoides com mobilidade reduzida* ou *motilidade lenta*.”

Susana Silva, 2014:40-41

das famílias e das mulheres, homens e crianças, permanece uma questão a exigir olhares atentos, devido à sua complexidade e aos múltiplos fatores envolvidos. O facto de as TRA serem percecionadas como “tecnologias da esperança” tende a diminuir a reflexibilidade sobre os seus potenciais efeitos não desejáveis, sendo certo que é a partir da problematização que podem emergir soluções capazes de minimizar possíveis danos. Nesse sentido, o consenso que se tem vindo a desenvolver quanto aos princípios de segurança, eficácia e qualidade que devem nortear a avaliação das TRA, aconselha maior escrutínio e participação cidadã. Em consequência, a adoção de uma perspetiva de género na investigação científica e nas práticas clínicas e laboratoriais utilizadas na reprodução assistida, incentiva a opção por tecnologias amigas das e dos pacientes.

PROPOSTAS

Os estudos feministas têm alertado para os efeitos negativos que o diagnóstico de infertilidade e o recurso às TRA podem ter na autoperceção das mulheres. A medicalização da fertilidade – que pode ou não ser bem-sucedida – afeta a relação com o corpo, a sexualidade e a conjugalidade. Por outro lado, os discursos e as expectativas sociais põem em jogo representações sobre a maternidade e a parentalidade que são frequentemente normativas. Todo este processo tem vindo a suscitar a importância das experiências subjetivas das mulheres e homens implicados na reprodução assistida e a compreensão

dos significados que lhes atribuem. Diversos estudos (Susana Silva, 2014; Charis Thompson, 2005), alertaram ainda para a tensão ético-política emergente entre os direitos das mulheres que desejam ser mães e os direitos de embriões e potenciais fetos (ver texto em caixa).

Transpor estas controvérsias exige equacionar as múltiplas influências que se geram entre o campo científico e tecnológico e as dinâmicas sociais, procurando soluções que respeitem a diversidade de projetos de vida e se comprometam com a equidade de género.

“Atualmente, os estudos feministas tentam compreender os motivos pelos quais as mulheres e os homens envolvidos nestas técnicas acionam identidades e atributos de género ao longo das diversas fases dos procedimentos médicos e técnicos. Estas estratégias podem consubstanciar-se como uma forma de assegurar perante os médicos que correspondem à norma exigida de casal heterossexual estável, ao mesmo tempo que podem ser usadas como elementos que reconstituem positivamente as identidades sexuais e de género que possam ter sido comprometidas pela eventual infertilidade. Esta aparente conformidade emocional, legal e económica às normas culturais e expectativas sociais quanto ao desempenho dos papéis de mulher e de homem e de mãe e de pai afigura-se ainda como um instrumento que garante o acesso destes cidadãos às técnicas de PMA, cujas aplicações, se forem bem sucedidas, lhes permitem uma recolocação na ordem social normativa dominante.”

Susana Silva, 2014:57.

DOCUMENTOS DE APOIO

Anexo 1

GUIÃO DE PESQUISA

Nome da cientista e campo(s) de produção de conhecimento.

I. Nascimento — contexto de nascimento; pertença social; expectativas familiares.

II. Infância e adolescência — educação; episódios da afirmação da identidade; experiências marcantes; redes de relacionamento; formação académica; interesses e ideias nos campos ciência, da literatura, arte, política, religião, cidadania...

III. Vida amorosa — enamoramentos; conjugalidade; maternidade; expectativas de vida familiar.

IV. Estudos científicos — instituições universitárias e locais de trabalho; equipas de investigação; pesquisas realizadas; métodos utilizados; publicações; pertença a academias e associações científicas; prémios e outras formas de reconhecimento público; polémicas públicas sobre as suas ideias e tomadas de posição.

V. Contributos para o avanço da ciência — problemas científicos investigados, principais ideias, teorias, invenções, enquadrando-as no tempo e referindo as suas implicações; obstáculos que teve que superar.

VI. Envolvimento social — breve descrição do contexto histórico, sociopolítico e situação das mulheres na sua época; compromissos sociais, religiosos e políticos.

VII. Formas de reconhecimento póstumo — estátuas, toponímia, filatelia, numismática, fundações, cátedras universitárias, biografias, exposições, filmes de ficção, documentários, peças de teatro, *sites* na *internet*, congressos, comemorações, museus, laboratórios, prémios científicos; visibilidade em manuais escolares e materiais didáticos.

Filomena Teixeira e Fernando M. Marques

MATERIAIS DE APOIO

Anexo 2

Barbara McClintock (1902-1992)

Foi galardoada, em 1983, com o Prémio Nobel de Medicina e Fisiologia. Destacou-se em Genética. Investigou o milho, tendo publicado, em 1931, um trabalho considerado como «uma das maiores experiências da Biologia». Em finais da década de 1940, conseguiu a descoberta da transposição, isto é, da capacidade de alguns fragmentos do material hereditário para mudar de posição no genoma. McClintock mostrou que a organização genética dos organismos vivos era muito mais complexa e flexível do que se considerava na época.

Rosalind Franklin (1924-1958)

Participou com Maurice Wilkins, Francis Crick e James Watson num dos avanços biológicos mais importantes do século XX: a descoberta da estrutura helicoidal da molécula de ADN, cuja imagem obteve por difração dos raios X. Se fosse viva em 1962, quando foi concedido o Prémio Nobel de Fisiologia ou Medicina, teria merecido uma parte deste galardão.

Christiane Nüsslein-Volhard (1942)

Especialista em Biologia do desenvolvimento. Os seus trabalhos contribuíram para a descoberta dos genes que, nos primeiros estádios da vida, desencadeiam o plano corporal do futuro organismo. Em colaboração com Eric Wieschaus, conseguiu mostrar que a arquitetura de um ser vivo é construída por etapas e que cada etapa é controlada por um grupo concreto de genes. Esta investigação valeu-lhes o prémio Nobel de Fisiologia ou Medicina, em 1995.

Lynn Margulis (1938-2011)

Bióloga norte-americana, catedrática de Geociências na Universidade de Massachusetts. Percursora da chamada “nova biologia”. Propôs um novo mecanismo evolutivo: a *simbiogénese*, baseada na simbiose – associação física entre organismos distintos – podendo originar novas espécies. Esta teoria supõe uma reinterpretação da teoria evolutiva, pondo em causa a Síntese Evolutiva Moderna (neodarwinismo) que tem dominado as ciências biológicas desde a década de 30 do século XX. Foi companheira do astrónomo e divulgador de ciência Carl Sagan.

MATERIAIS DE APOIO

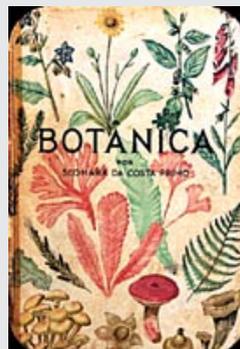
Mathilde Oulman Bensaúde (1890-1969)⁵⁸

Fitopatologista, pioneira da investigação biológica no nosso país. Licenciou-se em Ciências Naturais na Universidade de Paris e foi a primeira portuguesa doutorada em Ciências Biológicas. Realizou investigação para o seu doutoramento na Sorbonne, no Laboratório de Botânica da *École Normale Supérieure*. Na sua tese *Recherches sur le cycle évolutif et la sexualité chez les basidiomycètes* (1917) estabeleceu e demonstrou a noção de heterotalismo, a ideia mais importante para a explicação do mecanismo da sexualidade dos basidiomicetos.

Em 1920, foi a única mulher que participou na fundação da Sociedade Portuguesa de Biologia. Especializou-se em fitopatologia nos Estados Unidos da América, tendo sido investigadora no Instituto Rocha Cabral, em Lisboa.

Seomara da Costa Primo (1895-1986)⁵⁹

Bióloga, ilustradora científica e pedagoga portuguesa, licenciou-se em Ciências Histórico-Naturais na Universidade de Lisboa (1919), diplomou-se na Escola Normal Superior (1922) e foi a primeira mulher a doutorar-se em Ciências Biológicas, em Portugal, com a tese *Contribuição para o estudo comparativo da acção do arsénio e da colquicina na célula vegetal* apresentada à Universidade de Lisboa. Entre 1921 e 1942, foi professora dos ensinos liceal e universitário, com intensa atividade nos campos científico e pedagógico, bem como no associativismo docente. A partir de 1943, foi responsável pela cátedra de Botânica na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Foi autora de trabalhos científicos e de diversos compêndios de Botânica, de Biologia e de Zoologia para o Ensino Liceal - ilustrados por si, a aguarela e carvão. Fez parte dos corpos gerentes da Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses e apresentou comunicações em vários dos seus congressos. Participou como delegada da classe docente no XI Congresso Internacional do Ensino Secundário, em Haia (1929).



⁵⁸ Maria do Mar Gago (2009:210) refere que Mathilde Bensaúde foi a primeira cientista portuguesa a publicar um trabalho “original” em genética. Uma biografia mais extensa pode ser consultada no site da Associação Portuguesa das Mulheres Cientistas – <http://www.amonet.pt/> (acedido em 22/7/2017).

⁵⁹ Ver biografia mais completa em Guida Carvalho (1998), in António Nóvoa [dir.] *Dicionário de Educadores Portugueses*, Porto, Asa, pp. 1120-1123.

MATERIAIS DE APOIO

Anexo 3

Algumas mulheres cientistas que se destacaram em Biologia e História da Ciência (séculos XIX a XXI)

Genética	Nettie Stevens (1861-1912) Charlotte Auerbach (1899-1994)
Embriologia Reprodução	Laura North Hunter Colwin (1911-2007) Hilde Mangold (1898-1924) Ethel Browne Harvey (1865-1965) Florence Peebles (1874-1956)
Síntese da Genética e Embriologia	Salome Waelsch (1907-2007) Rita Levi-Montalcini (1909-2012)
Imunologia e Epidemiologia do VIH/Sida	Odette Santos Ferreira (1925-)
Género e Ciência História da Ciência	Ruth Hubbard (1924-) Anne Fausto-Sterling (1944-) Evelyn Fox-Keller (1936-) Londa Schiebinger (1952-) Donna Haraway (1944-)

MATERIAIS DE APOIO

Anexo 4

Alguns exemplos de mulheres cientistas portuguesas premiadas e com projetos de investigação em áreas da Biologia, Saúde, Ambiente e Comunicação de Ciência

Maria João Saraiva Instituto de Biologia Molecular e Celular da Universidade do Porto	Prémio Gulbenkian de Ciência, 2009	Mecanismos bioquímicos e genéticos responsáveis pela Polineuropatia Amiloidótica Familiar, vulgarmente conhecida por paramiloidose ou Doença dos Pezinhos.
Maria do Carmo Fonseca Instituto de Medicina Molecular da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa. Diretora do programa internacional de investigação translacional e clínica Harvard Medical School-Portugal	Prémio Pessoa, 2010	A unidade de investigação que dirige no Instituto de Medicina Molecular dedica-se à compreensão da dinâmica nuclear e regulação da expressão genética, com o objetivo de melhor perceber as doenças causadas por defeitos nestes processos celulares.
Mariana Gomes de Pinho Laboratório de Biologia Celular Bacteriana do Instituto de Tecnologia Química e Biológica da Universidade Nova de Lisboa	Prémio European Research Council, 2012	Organização interna da bactéria <i>Staphylococcus aureus</i> que representa resistência a antibióticos e está na origem de doenças como a pneumonia ou a endocardite.
Maria Manuel Mota Instituto de Medicina Molecular da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa	Prémio Pessoa, 2013 Prémio European Research Council, 2012	Investigação no campo da biologia e fisiologia da malária.
Ana Cristina Rego Centro de Neurociências e Biologia Celular da Universidade de Coimbra	Prémio FLAD Life Science 2020 – Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, 2015	Doença neurodegenerativa de Huntington.
Raquel Ferreira Centro de Investigação das Ciências da Saúde da Universidade da Beira Interior	Medalhas de Honra L'Oréal Portugal para as Mulheres na Ciência, 11ª Edição, 2015	Novas vias de tratamento do AVC e outras doenças vasculares com nanopartículas contendo ácido retinóico.

MATERIAIS DE APOIO

Alguns exemplos de mulheres cientistas portuguesas premiadas e com projetos de investigação em áreas da Biologia, Saúde, Ambiente e Comunicação de Ciência

Vânia Calisto Centro de Estudos do Ambiente e do Mar da Universidade de Aveiro	Medalhas de Honra L'Oréal Portugal para as Mulheres na Ciência, 11ª Edição, 2015	Desenvolvimento de adsorventes capazes de remover os resíduos de medicamentos psiquiátricos encontrados nas águas tratadas pelas ETAR.
Milene Matos Departamento de Biologia da Universidade de Aveiro	Prémio Terre de Femmes, Fundação Yves Rocher, 2015	Biodiversidade para todos, Mata Nacional do Buçaco.
Ana Maria Silva Centro de Neurociências e Biologia Celular da Universidade de Coimbra	Prémio de Jovem Investigadora, 2015	Contributo do metabolismo das células ósseas na osteoporose após menopausa.
Joana Barros Associação Viver a Ciência	“Award of International Excellence” no International Film Festival Environment, Health and Culture (Indonésia), 2015 XV Concurso Internacional <i>Ciencia en Acción</i> 1.º Prémio para Trabalhos de Divulgação Científica – Meios de Comunicação (Prémio UGR, Universidade de Granada), 2014	Comunicação de ciência “A História de um erro”, documentário sobre a Paramiloídose, 2013, 61’ – http://ahistoriadeumerro.pt/ (acedido em 22/7/2017)

OBS: Dados recolhidos nas páginas web da Associação Portuguesa das Mulheres Cientistas - <http://www.amonet.pt/>; da publicação online *Ciência Hoje*, do Prémio Pessoa - <http://expresso.sapo.pt/cultura/2015-12-11-Lista-de-vencedores-do-Premio-Pessoa> e https://pt.wikipedia.org/wiki/Prémio_Pessoa; da Sociedade das Ciências Médicas de Lisboa - <http://scmed.pt/index.php/premios-da-scmil> e jornal *Público* (accedidos em 22/7/2017).

RECURSOS

Mulheres e Ciência⁶⁰

Mujeres con Ciencia. Blog da Cátedra de Cultura Científica de la Universidad do País Vasco, Espanha.
<http://mujeresconciencia.com/>

Mujeres de Ciencias/Women in Sciences. Grupo de Investigación *Genciana*, Universidade de Zaragoza, Espanha.
<http://www.catedu.es/MujeresDeCiencias/>

Discov-Her, For Women in Science, Fundação L'Oréal.
<http://discov-her.com/en>

For Women in Science, L'Oréal-UNESCO
<http://www.forwomeninscience.com/en/home>

Aginagalde Nafarrate, Alexander; Aginagalde Nafarrate, Jone; Alegría Ezquerro, Pedro; Ibáñez Torres, Raúl; Lozano Rojo, Álvaro e Macho Stadler, Marta (2011). *Mujeres en la ciencia. Guía didáctica sobre el papel de la mujer en la historia de la ciencia*. Universidad del País Vasco.
<http://www.ehu.eus/astromasbillbao/AAstromasES.pdf>

Barcos Reyero, Raquel e Pérez Sedeño, Eulália (s/d). *Mujeres inventoras*. Instituto de Filosofía/ Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
<http://www.oei.es/salactsi/Invento.pdf>

Mujeres científicas. Una mirada al otro lado (s/d). Gobierno de Aragón / Departamento de servicios Sociales y Familia.
http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/Instituto%20Aragon%C3%A9s%20de%20la%20Mujer/Documentos/mujeres_cientificas.pdf

Pérez Sedeño, Eulália (s/d). *Las Mujeres en la Historia de la Ciencia*. Instituto de Filosofía/ Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
<http://www.oei.es/salactsi/Mujercie.pdf>

Durá Gilabert, Pilar; Armengol Noguera, Vanessa e Wickmenm Lauren K.[dir.] (2009). *Científicas*

invisibles: guía para el profesorado. Valencia: RUVID (rede de 7 universidades valencianas por la investigación, desarrollo y innovación).
http://www.rebri.uji.es/es/exp_cientificas/panel_1.htm
<http://www.uv.es/cultura/v/diversos/cientificasinvisibles13.pdf>

Plan Canario de Actividades Extraescolares y Complementarias (s/d). *Ciencia y género. Reflexiones sobre la invisibilización de la contribución de las mujeres al desarrollo de las ciencias. Algunas propuestas didácticas*. Gobierno de Canarias/ Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad: Ediciones Educativas Canarias.
http://www.museocienciavalladolid.es/export/sites/default/mcva/Documentos/Educacion/Unidad_Didxtica_Rosalind_Curie4.pdf

Programa *O Tempo e o Modo*, RTP2, 2012, entrevista a Vandana Shiva, 30'. <https://vimeo.com/45069821>

A História de um erro, documentário sobre a Paramiloidose, realizado por Joana Barros da Associação Viver a Ciência, 2013, 61'.
<http://ahistoriadeumerro.pt/>

Ciencia en Acción
 Iniciativa do **Consejo Superior de Investigaciones Científicas** (CSIC) e de várias sociedades científicas de Espanha com a finalidade de aproximar a ciência de jovens e sociedade em geral de uma forma atrativa e motivadora. A realização anual integra um Concurso Internacional de trabalhos destinado a docentes e estudantes de ciências de países de língua hispânica e de língua portuguesa.
<http://www.cienciaenaccion.org/>

Women in Science
 Brochura em papel e audiobiografias em inglês
<http://ec.europa.eu/research/index.cfm?lg=en&pg=wisaudiobook>

Conselho Nacional de Procriação

⁶⁰ Acedidos em 22/7/2017.

RECURSOS

*Reprodução e Manipulação da Fertilidade*⁶¹

Medicamento Assistida
<http://www.cnpma.org.pt/>

International Committee Monitoring Assisted
Reproductive Technologies (ICMART)
<http://www.icmartivf.org/>

Sociedade Europeia de Genética Humana
<https://www.eshg.org/>

Sociedade Europeia de Reprodução
Humana e Embriologia
<http://www.eshre.eu/>

Portal da Saúde, Circular Normativa nº 18/2011/
UOFC de 22/07/2011 da Administração
Central do Sistema de Saúde.
http://www.acss.min-saude.pt/circulares/Circular_Normativa/2011/Circular_Normativa_18_2011.pdf
Programa Prós e Contras sobre Procriação
Medicamento Assistida, episódio 5, de
6 de fevereiro de 2017- RTP1
<https://www.rtp.pt/play/p3033/e272403/pros-e-contras>

⁶¹ Acedidos em 22/7/2017.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANCHES, GRAÇA (2009), *Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. <http://www.cig.gov.pt/siic/2012/12/guia-para-uma-linguagem-promotora-da-igualdade-entre-mulheres-e-homens-na-administracao-publica/> (acedido em 22 de julho de 2017).
- ACOT, Pascal (2001), *História das Ciências*, Lisboa, Edições 70.
- AGUILAR, Lorena (2009), *Manual de Capacitación en Género y Cambio Climático*, San José, Costa Rica, UICN/PNUD/GGCA.
- ATLAN, Henri (2007), *O Útero artificial*, Lisboa, Piaget.
- BARRAL MORÁN, María José; MAGALLÓN PORTOLÉS, Carmen; MIQUEO, Consuelo; SÁNCHEZ GONZÁLEZ, María Dolores [eds.] (1999), *Interacciones ciencia y género: discursos y prácticas científicas de mujeres*, Barcelona, Ed. Icaria.
- Biology and Gender Study Group (1988), "The Importance of Feminist Critique for Contemporary Cell Biology", *Hypatia*, 3, pp. 61-75.
- CAPRILE, Maria [coord.] (2012), *Guía práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación*, Madrid, MEC/Unidad de Mujeres y Ciencia, Fundación CIREM. http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Ministerio/FICHEROS/UMYC/Guia_practica_genero_en_las_investigaciones.pdf (acedido em 22 de julho de 2017).
- CLOTET, Joaquim e GOLDIM, José Roberto [org.] (2004), *Seleção de Sexo e Bioética*, Porto Alegre, EDIPUCRS.
- COMISSÃO EUROPEIA (1999), "*Mulheres e Ciência: mobilizar as mulheres para enriquecer investigação europeia*". Comunicação da Comissão, de 17 de fevereiro. Programa Cordis. https://cordis.europa.eu/pub/improving/docs/g_wo_co_pt.doc (acedido em 22 de julho de 2017).
- Comissão Independente População e Qualidade de Vida (1998), *Cuidar o Futuro: Um programa radical para viver melhor*, Lisboa, Trínova Editora.
- Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1991), *Nosso Futuro Comum*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.
- CNPMA (2012), *Seminário PMA: presente e futuro*, 9-10 de janeiro. Conselho Nacional de Procriação Medicamente Assistida. http://www.cnpma.org.pt/cidadãos_coloquioPMA.aspx (acedido em 22 de julho de 2017).
- CORREIA, Clara Pinto (1998), *O Ovário de Eva*, Lisboa, Relógio D'Água.
- CROUCH, Simon R.; WATERS, Elizabeth; MCNAIR, Ruth; POWER, Jennifer; DAVIS, Elise (2014), "Parent-reported measures of child health and wellbeing in same-sex parent families: a cross-sectional survey", *BMC Public Health*, 14:635. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/14/635> (acedido em 22 de julho de 2017).
- DARWIN, Charles (2009), *A Origem do Homem e a seleção Sexual*, Lisboa, Relógio D'Água.
- DELGADO ECHEVERRÍA, Isabel (2007), *El descubrimiento de los cromosomas sexuales. Un hito en la historia de la Biología*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- DELGADO ECHEVERRÍA, Isabel (2000), "Nettie Maria Stevens y la función de los cromosomas sexuales", *Cronos*, 3(2), diciembre, pp. 239-271. <http://digital.csic.es/handle/10261/101257> (acedido em 22 de julho de 2017).
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique J. [dir.] (2004a), *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*, Madrid, CIDE/Instituto de la Mujer.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique J. [dir.] (2004b), *Investigación desde la práctica: Guía didáctica para el análisis de los videojuego*, Madrid, CIDE/Instituto de la Mujer.
- E-IGUALDADE (2007), *Claves no sexistas para el desarrollo de software*. Fundación Directa. E-Mujeres e Universidad Complutense de Madrid. <http://www.cdd.emakumeak.org/recursos/439> (acedido em 22/7/2017). Edição portuguesa em <http://www.who.int/eportuguese/publications/mutilacao.pdf> (acedido em 22 de julho de 2017).
- ESCRIBANO LÓPEZ, Purificación (2010), Mujeres en, por y para la ciencia, *Dossiers Feministes*, 14, pp. 151-174.
- ESHRE (2008), *Comparative Analysis of Medically Assisted Reproduction in the EU: Regulation and Technologies. Final Report*. European Society of Human Reproduction and Embryology/European Commission. http://ec.europa.eu/health/blood_tissues_organs/docs/study_eshre_en.pdf (acedido em 22 de julho de 2017).
- EUROPEAN COMMISSION (2015), *Promoting Gender Equality in Research and Innovation*. HORIZON 2020. The EU Framework Programme for Research and Innovation. <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/promoting-gender-equality-research-and-innovation> (acedido em 22 de julho de 2017).

- EUROPEAN COMMISSION (2015), *She Figures 2015 Gender in Research and Innovation Statistics and Indicators*. Luxembourg. http://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_gender_equality/she_figures_2015-leaflet-web.pdf (acedido em 22 de julho de 2017).
- EUROPEAN COMMISSION (2014). *Women and men in leadership positions in the European Union 2013. A review of the situation and recent progress*. Luxembourg. <http://www.cig.gov.pt/siic/2014/10/women-and-men-in-leadership-positions-in-the-european-union-2013/> (acedido em 22 de julho de 2017).
- EUROPEAN COMMISSION (2014). *Tackling the gender pay gap in the European Union*. Luxembourg. http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/gender_pay_gap/140227_gpg_brochure_web_en.pdf (acedido em 22 de julho de 2017).
- EUROPEAN COMMISSION (2013), *She Figures 2012 Gender in Research and Innovation. Statistics and Indicators*. Luxembourg. http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she-figures-2012_en.pdf (acedido em 22 de julho de 2017).
- European Commission (2011), *Manual El género en la investigación*, Yellow Window Management Consultants Engender Genderatwork. http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/El_genero_en_la_investigacion.pdf (acedido em 22 de julho de 2017).
- FAUSTO-STERLING, Anne (2006), *Cuerpos sexuados: La política de género y la construcción de la sexualidad*, Barcelona, Melusina.
- FAUSTO-STERLING, Anne (2002), "Dualismos em duelo", Campinas, *Cadernos Pagu*, 17/18, pp. 9-79.
- FAUSTO-STERLING, Anne (2000), "The Five Sexes, Revisited. The Varieties of Sex Will Test Medical Values and Social Norms", *The Sciences*, July/August, pp. 18-23.
- FAUSTO-STERLING, Anne (1987), "Society Writes Biology/Biology Constructs Gender", *Daedalus*, 116, (4), Learning about Women: Gender, Politics, and Power (Fall, 1987), pp. 61-76, published by: The MIT Press on behalf of American Academy of Arts & Sciences.
- FONSECA, Laura e SANTOS, Sofia (2015), *Sexualidades, gravidez e juventude: relações sociais e educativas*, Porto, Afrontamento.
- FOUCAULT, Michel (1985), *Saber y Verdad*, Madrid, La Pipeta.
- FREIRE, Isabel (2010), *Amor e sexo no tempo de Salazar*, Lisboa, Esfera dos Livros.
- FREIXES, Teresa [dir.] (2013), *Maletín de recursos. Género y ciencia*, Centre d'Estudis de Drets Humans, Barcelona, UAB. <http://eucatcons.uab.cat/images/Publicacions/Maletin-de-Recursos-sobre-Genero-Ciencia.pdf> (acedido em 22 de julho de 2017).
- FRIAS, Ana e TEIXEIRA, Filomena (2013), "Campanhas de Prevenção da Infeção VIH/Sida: analisando modos de educar a sexualidade e o género", *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, 8, (4) pp. 889-899. <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5126> (acedido em 22 de julho de 2017).
- GAGO, Maria do Mar (2009), A História da Biologia em Portugal (1700-1946): a tradição naturalista, as ciências biomédicas e a emergência da genética, in GONÇALVES, Maria Eduarda e FREIRE, João [coord.] *Biologia e Biólogos em Portugal: ensino, emprego e sociedade*, Lisboa, Esfera do Caos.
- GIORDAN, André (1987), *Histoire de la Biologie*, Tome 2, Paris, Tec&Doc-Lavoisier.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, Amparo (2004), *La estirpe maldita: la construcción científica de lo femenino*, Madrid, Minerva Ediciones.
- GONZÁLEZ GARCIA, Marta e PÉREZ SEDEÑO, Eulália (2002), "Ciencia, tecnología y género", *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 2, Enero- Abril, OEI.
- GOULD, Stephen Jay (1991), *A Falsa Medida do Homem*, S. Paulo, Martins Fontes.
- HABBEMA, J. Dik F.; COLLINS, John; LERIDON, Henri; EVERS, Johannes L.H.; LUNENFELD, Bruno; TE VELDE, Egbert R. (2004), "Towards less confusing terminology in reproductive medicine: a proposal", *Fertility And Sterility*, 82, (1), July, pp. 36-40. [http://www.fertstert.org/article/S0015-0282\(04\)00896-9/fulltext](http://www.fertstert.org/article/S0015-0282(04)00896-9/fulltext) (acedido em 22 de julho de 2017).
- HARAWAY, Donna J. (1995), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvencción de la naturaleza*, Universitat de Valencia Instituto de la Mujer, Madrid, Ediciones Cátedra.
- HARDING, Sandra (1996), *Ciencia y feminismo*, Madrid, Ediciones Morata.
- HERNÁNDEZ CORROCHANO, Elena (2010), "Darwin, los antropólogos sociales y las mujeres. Algunas consideraciones desde la antropología social en perspectiva de género", *Clepsydra*, 9; enero, pp. 133-142.
- IFFS (2016), *IFFS Surveillance 2016*. Global Reproductive Health: September 2016 - Volume 1 - Issue e1 - p 1-143. <https://iffs.site-ym.com/?page=Surveillance> (acedido em 22 de julho de 2017).
- IFFS (2013), *IFFS Surveillance 2013*. International Federation of Fertility Societies. HYPERLINK "https://c.ymcdn.com/sites/iffs.site-ym.com/"

- resource/resmgr/iffs_surveillance_09-19-13.pdf
https://c.ymcdn.com/sites/iffs.siteym.com/resource/resmgr/iffs_surveillance_09-19-13.pdf (acedido em 22 de julho de 2017).
- JACOB, François (1985). *O jogo dos possíveis. Ensaio sobre a diversidade do mundo vivo*. Lisboa: Gradiva.
- JOAQUIM, Teresa (1983), *Dar à Luz: ensaio sobre as práticas e crenças da gravidez, parto e pós-parto em Portugal*, Lisboa, Dom Quixote.
- JONES, Steve (2004), *A Descendência do Homem*, Lisboa, Gradiva.
- KELLER, Evelyn Fox (2001), "Reflexiones sobre género y ciencia", *Asparkia. Investigación feminista*, 12, pp. 149-153, Castellón de la Plana (España), Universitat Jaume I de Castellón, Instituto Universitario de Estudios Feministas y de Género Purificación Escribano.
- KELLER, Evelyn Fox (1991), *Reflexiones sobre género y ciencia*, Valencia, Ed. Alfons el Magnànim, Generalitat Valenciana.
- KRIEGER, Nancy (2001), "A Glossary for Social Epidemiology", *Journal of Epidemiology and Community Health*, 55, pp. 693-700.
- KRIEGER, Nancy e Zierler, Sally (1995), "Accounting for Health of Women", *Current Issues in Public Health*, vol. 1, pp. 251-256.
- KUHN, Thomas S. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press. Versão em língua portuguesa: *A estrutura das revoluções científicas*, 1992, São Paulo, Editora Perspectiva.
- KUPKA, Markus Simon, et al.; and The European IVF-monitoring (EIM) Consortium for the European Society of Human Reproduction and Embryology (ESHRE) (2014), "Assisted reproductive technology in Europe, 2010: results generated from European registers by ESHRE", *Human Reproduction*, 29, (10), pp. 2099-2113. <http://humrep.oxfordjournals.org/content/29/10/2099.long> (acedido em 22 de julho de 2017).
- LAQUEUR, Thomas (1994), *Making Sex: Body and Gender from the Greeks to Freud*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- LARIVIERE, Vincent; Ni, Chaoqun; Gingras, Yves; Cronin, Blaise; Sugimoto, Cassidy R. (2013), "Global gender disparities in science", *Nature*, 504, (7479), 12 Dec, pp. 211-213.
- LEVY, Teresa e QUEIROZ, Clara (2005), *Ciência e género. Quatro textos de quatro mulheres. Londa Schiebinger, Evelyn Fox Keller, Donna Haraway e Hilary Rose*, Universidade de Lisboa, Cadernos de Filosofia das Ciências.
- MACEDO, Ana Gabriela e AMARAL, Ana Luísa [org.] (2005), *Dicionário da Crítica Feminista*, Porto, Afrontamento.
- MARQUES, Fernando M. (2014), "Corpo, género e sexualidade nas artes visuais", *Revista Exedra*, Número Temático Sexualidade, Género e Educação, pp. 64-72. <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/12/sup14-64-72.pdf> (acedido em 22 de julho de 2017).
- MARTIN, Emily (2006), *A Mulher no Corpo: uma análise cultural da reprodução*, Rio de Janeiro, Garamond.
- MARTIN, Emily (1991), "The egg and the sperm: how Science has constructed a romance based on stereotypical male-female roles", *Signs*, 16, (3), Spring, pp.485-501, published by the University Chicago Press.
- MARTÍNEZ PULIDO, Carolina (2006a), *La presencia femenina en el pensamiento biológico*, Madrid, Minerva Ediciones.
- MARTÍNEZ PULIDO, Carolina (2006b), "Una perspectiva femenina del pensamiento evolutivo", *Clepsydra*, 5, enero, pp. 87-94.
- MARTÍNEZ PULIDO, Carolina (2004), *Gestando vidas, alumbrando ideas. Mujeres y científicas en el debate sobre la biología de la reproducción*, Madrid, Minerva Ediciones.
- MENDES, Alcina; REBELO, Dorinda e PINHEIRO, Eduardo (2004), *Biologia 12º ano, Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias*, Lisboa, ME, DGIDC.
- MENDES, Alcina; REBELO, Dorinda e PINHEIRO, Eduardo (2001), *Biologia 10 ou 11º anos, Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias*, Lisboa, ME, DES.
- MIES, Maria e SHIVA, Vandana (1998), *Ecofeminismo*, Instituto Piaget.
- MOREIRA, Pedro (1998), "Um espermatozoide entra no ovo e...". in CORREIA, Clara Pinto [dir.], *Viagem ao Centro da Vida*, Lisboa, Círculo de Leitores.
- Nature*, march 2013, special issue, Women in science.
- NÓVOA, António [dir.] (1998), *Dicionário de Educadores Portugueses*, Porto, Asa.
- OAKES, Elizabeth (2007), *Encyclopedia of Worlds Scientists*, New York, Facts on File.
- OIT (2013), Gender gap – Women and technology – the attitude gap". Genebra: Organização Internacional do Trabalho, nota de imprensa (7 de janeiro de 2013).
- OIT (2008), Competências e empreendedorismo: Reduzir o fosso tecnológico e a desigualdade de género. Campanha de sensibilização "Igualdade de

- Género no Coração do Trabalho Digno". Genebra: Organização Internacional do Trabalho/Bureau International do Trabalho. Tradução portuguesa da Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE). http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/gender_november.pdf (acedido em 22 de julho de 2017). http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/features/WCMS_195857/lang--en/index.htm (acedido em 22 de julho de 2017).
- ONU (2015), Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030. UNRIC – Centro Regional de Informação das Nações Unidas. <https://unric.org/pt/component/content/article/32350-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel> (acedido em 22 de julho de 2017).
- ONU (2012), O Futuro que Queremos. Rio+20 Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável. Rio de Janeiro, 20 a 22 de junho. Organização das Nações Unidas: Declaração final (tradução portuguesa). http://www.apambiente.pt/_zdata/Politicass/DesenvolvimentoSustentavel/2012_Declaracao_Rio.pdf (acedido em 22 de julho de 2017).
- ONU (2010), Objetivos de desenvolvimento do milénio (ODM). UNRIC – Centro Regional de Informação das Nações Unidas. <https://www.unric.org/pt/objectivos-de-desenvolvimento-do-milenio-actualidade> (acedido em 22 de julho de 2017).
- ONU (1995), Declaração e Plataforma de ação de Pequim. IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz. Organização das Nações Unidas. <http://www.cite.gov.pt/pt/acite/documentosunivers001.html> (acedido em 22 de julho de 2017).
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2008), *Gender and Sustainable Development: maximizing the economic, social and environmental role of women*, Paris, OCDE.
- PARLAMENTO EUROPEU (2015), *Estratégia da UE para a igualdade entre homens e mulheres pós-2015. Resolução do Parlamento Europeu, de 9 de junho de 2015, sobre a estratégia da UE para a igualdade entre homens e mulheres pós-2015*. HYPERLINK "<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P8-TA-2015-0218&language=PT>" <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P8-TA-20150218&language=PT> (acedido em 22 de julho de 2017).
- PARLAMENTO EUROPEU (2008), Mulheres e Ciência. *Resolução do Parlamento Europeu, de 21 de Maio de 2008, sobre as mulheres e a ciência*. <http://cite.gov.pt/asstscite/downloads/legislacao/Resoluc40.pdf> (acedido em 22 de julho de 2017).
- PERDOMO REYES, Inmaculada (2010), "Reflexiones sobre los estudios de Ciencia, Tecnología y Género", *Laguna, Revista de Filosofía*, 26, pp. 79-94.
- PEREIRA, Nuno Monteiro [coord.] (2014), *Sexologia Médica*, Lisboa, Lidel.
- PÉREZ SEDEÑO, Eulalia (2011), "El sexo de las metáforas", *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187, (747), enero-febrero, pp. 99-108.
- PNUD (2014), *Relatório do Desenvolvimento Humano 2014. Sustentar o Progreso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência*. Nova Iorque: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf (acedido em 22 de julho de 2017).
- PORTUGAL, ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2016), Lei n.º 25/2016, de 22 de agosto - Regula o acesso à gestação de substituição, procedendo à terceira alteração à Lei n.º 32/2006, de 26 de julho (procriação medicamente assistida). *Diário da República* n.º 160/2016, 1.ª série, 22 de agosto, pp. 2775-2777. http://www.cnpma.org.pt/legislacao_contexto.aspx (acedido em 22 de julho de 2017).
- PORTUGAL, ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2016), Lei 17/2016, de 20 de junho – Alarga o âmbito dos beneficiários das técnicas de procriação medicamente assistida, procedendo à segunda alteração à Lei 32/2006, de 26 de julho (procriação medicamente assistida). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 116, 20 de junho, pp. 1903-1904. http://www.cnpma.org.pt/legislacao_contexto.aspx (acedido em 22 de julho de 2017).
- PORTUGAL, ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2010), Resolução da Assembleia da República n.º 46/2010. Direito à informação e acesso aos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres ao longo do seu ciclo de vida. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 99, 21 de Maio, pp. 1745. http://www.cnpma.org.pt/legislacao_contexto.aspx (acedido em 22 de julho de 2017).
- PORTUGAL, ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2009), Lei n.º 60/2009 – Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 151, 6 de Agosto, pp. 5097-5098. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/lei_60_2009.pdf (acedido em 22 de julho de 2017).
- PORTUGAL, ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2006). Lei n.º 32/2006, de 26 de julho (procriação medicamente assistida). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 143, 26 de Julho, pp. 5245-5250. http://www.cnpma.org.pt/legislacao_contexto.aspx (acedido em 22 de julho de 2017).

- PORTUGAL, CONSELHO DE MINISTROS (2013), Resolução do Conselho de Ministros n.º 102/2013. V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género 2014-2017. III Programa de Ação para a Prevenção e eliminação da Mutilação Genital Feminina 2014-2017. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 253, 31 de dezembro, pp. 717-735. <http://www.cig.gov.pt/planos-nacionais-areas/mutilacao-genital-feminina/> (acedido em 22 de julho de 2017).
- PORTUGAL, MINISTÉRIO DA SAÚDE (2008), Despacho n.º 14788/2008. Cria o Projeto de Incentivos à Procriação Medicamente Assistida. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 102, 28 de Maio, pp. 23832-23833. http://www.cnpma.org.pt/Docs/Legislacao_DespachoMS_14788_2008.pdf (acedido em 22 de julho de 2017).
- PORTUGAL, MINISTÉRIO DA SAÚDE E MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2013), Portaria 196-A/2010. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 69, 9 de Abril. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/port_196a_edsexual2010.pdf (acedido em 22 de julho de 2017).
- PORTUGAL, TRIBUNAL CONSTITUCIONAL (2009), Acórdão n.º 101/2009 sobre Lei da procriação medicamente assistida. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 64, 1 de Abril, pp. 12452-12472 (acedido em 22.07.2017). <https://dre.pt/application/file/a/1143113> (acedido em 22 de julho de 2017).
- PULEO, Alicia H. (2013), "El Concepto de Género como Hermenéutica de la Sospecha: de la Biología a la Filosofía Moral y Política", *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 189, (763), septiembre-octubre, CSIC - Consejo Superior de Investigaciones Científicas. <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewArticle/1871> (acedido em 22 de julho de 2017).
- PULEO, Alicia H. (2011), *Ecofeminismo: para otro mundo posible*, Madrid, Cátedra.
- QUEROL FERNÁNDEZ, María Angeles (2003), "Eva, la diferente" in *Representación, Construcción e Interpretación de la imagen visual de las Mujeres*, pp.103-118. Coloquio Internacional de la AEIHM, del 17 al 19 de abril de 2002, Madrid, Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres.
- RAPOSO, Vera Lúcia (2005), *De mãe para mãe: Questões legais e éticas suscitadas pela maternidade de substituição*, Coimbra, Coimbra Editora.
- ROSE, Hilary e ROSE, Steven (2010), "Darwin y después", *New left review*, 63, pp. 87-108.
- RUIZ CANTERO, María T. (2009), *Sesgos de género en la atención sanitaria*, Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública.
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, María Dolores (1999), "Las Biografías de las Científicas en la Enseñanza de las Ciencias: Mostrando una Tradición", in BARRAL MORÁN, María José; MAGALLÓN PORTOLÉS, Carmen; MIQUEO, Consuelo; SÁNCHEZ GONZÁLEZ, María Dolores [eds.] (1999), *Interacciones ciencia y género: discursos y prácticas científicas de mujeres*, Barcelona, Ed. Icaria.
- SANTOS, Boaventura Sousa (2004), *Conhecimento prudente para uma vida decente. "Um discurso sobre as ciências" revisitado*, São Paulo, Cortez Editora.
- SANTOS, Teresa A. e Ramos, Mariana M. (2010), *Esterilidade e Procriação Medicamente Assistida*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- SCHATTEN, Gerald e SCHATTEN, Helen (1983), "The energetic egg", *The Sciences* 23 (5), pp. 28-34.
- SCHIEBINGER, Londa e KLINGE, Ineke (2013), *Gendered Innovations. How Gender Analysis Contributes to Research*, Luxembourg, European Commission.
- SCHIEBINGER, Londa [ed.] (2008), *Gendered Innovations in Science and Engineering*, Stanford, Stanford University Press.
- SCHIEBINGER, Londa (2005), Introdução, in LEVY, Teresa e QUEIROZ, Clara. *Ciência e género. Quatro textos de quatro mulheres*. Londa Schiebinger, Evelyn Fox Keller, Donna Haraway e Hilary Rose, Universidade de Lisboa, Cadernos de Filosofia das Ciências.
- SCHIEBINGER, Londa (2004), *Tiene sexo la mente? Las mujeres en los orígenes de la ciencia moderna*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- SCHIEBINGER, Londa (2001), *O feminismo mudou a ciência?* Bauru, EDUSC.
- SCHIEBINGER, Londa (1993), "Why Mammals are Called Mammals: Gender Politics in Eighteenth-Century Natural History", *The American Historical Review*, 98, (2), April, pp. 382-411, published by: The University of Chicago Press on behalf of the American Historical Association.
- SILVA, Susana (2014), *Procriação medicamente assistida. Práticas e desafios*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- TEIXEIRA, Filomena (2000), *Reprodução Humana e Cultura Científica: um percurso na formação de professores*, Tese de Doutoramento em Didática, Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- TEIXEIRA, Filomena e VIEIRA, Cristina C. [ed.] (2014), *Revista Exedra*, Número Temático Sexualidade, Género e Educação, Coimbra, ESEC. <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/12/sup14-SGEV2.pdf> (acedido em 22 de julho de 2017).

- TEIXEIRA, Filomena e MARQUES, Fernando M (2012), "A educação em sexualidade e os media". *Revista Elo*, 19, junho, pp. 15-21. <https://www.cffh.pt/?pagina=elos#>. (acedido em 22 de julho de 2017).
- TEIXEIRA, Filomena; MARTINS, Isabel P.; RIBEIRO, Paulo R.; CHAGAS, Isabel; MAIA, Ana Cláudia B.; VILAÇA, Teresa; MAIA, Ari; ROSSI, Célia R. e MELO, Sónia M. [orgs.] (2010), *Sexualidade e Educação Sexual. Políticas Educativas, Investigação e Práticas*, Braga, Edições CIED - Universidade do Minho. http://www.fpccsida.org.pt/images/stories/Livro_1_CISES.pdf (acedido em 22 de julho de 2017).
- TEIXEIRA, Filomena; MARQUES, Fernando M. e MARTINS, Isabel P. (2008), "Sexualidade e Género no Discurso Publicitário: implicações educacionais", Anais [recurso eletrónico] Currículo, Teoria, Métodos / IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares, Florianópolis: UFSC, FAPESC. http://blogs.ua.pt/isabelpmartins/bibliografia/Atas_Int_37_sexualidade%20e%20genero_2008.pdf (acedido em 22 de julho de 2017).
- THOMPSON, Charis (2005), *Making Parents: The Ontological Choreography of Reproductive Technologies*, Cambridge, MA, MIT Press.
- THUILLIER, Pierre (1984), "Darwinismo: ciencia e ideología", in HORMIGÓN BLÁNQUEZ, Mariano (coord.), *Actas II Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias*, Jaca, 27 de Septiembre-1 de Octubre, 1982, 1, *La ciencia y la técnica en España entre 1850 y 1936: comunicaciones*, pp.135-148, Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas, SEHCYT.
- TREMOSA, Laura (1986), *La mujer ante el desafío tecnológico*, Barcelona, Icaria.
- Tribunal Constitucional - Acórdão n.º 101/2009, Diário da República, 2.ª série - nº 64 - 1 de Abril de 2009.
- UNESCO (2007), *Ciencia, tecnología y género: Informe internacional*, Resumen, Paris, UNESCO.
- UNESCO (1999), *World Conference on Science - Science for the Twenty-First Century, A New Commitment*, Budapest, UNESCO <http://www.unesco.org/science/wcs/index.htm> (acedido em 22 de julho de 2017).
- UNESCO (1999), *World Conference on Science. Science for the Twenty-First Century, A New Commitment*. Budapest, 26 June-1st July 1999. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://www.unesco.org/science/wcs/index.htm> (acedido em 22 de julho de 2017).
- WARD, Lester Frank (1903), *Pure sociology: a treatise on the origin and spontaneous development of society*, New York, Macmillan Company. <https://archive.org/details/puresociologyat00wardgoog> (acedido em 22 de julho de 2017).
- WAYNE, Tiffany K. (2011), *American Women of Science since 1900*, Santa Barbara, California, ABC-CLIO.
- WHO (2008), *Eliminating female genital mutilation: an interagency statement OHCHR, UNAIDS, UNDP, UNECA, UNESCO, UNFPA, UNHCR, UNICEF, UNIFEM, WHO*. Geneva: World Health Organization. Edição portuguesa em <http://www.who.int/eportuguese/publications/mutilacao.pdf> (acedido em 22 de julho de 2017).
- WHO (1997), *Female Genital Mutilation: a joint WHO/UNICEF/UNFPA statement*. Geneva: World Health Organization. <http://apps.who.int/iris/handle/10665/41903> (acedido em 22 de julho de 2017).
- ZABALA VIDIELLA, Antoni (2000), *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Graó.
- ZEGERS-HOCHSCHILD, Fernand, et al. (2009), The ICMART and WHO "Revised Glossary on ART Terminology, 2009", *Human Reproduction*, 24, (11), pp. 2683-2687.
- ZEGERS-HOCHSCHILD, Fernand, et al. (2010), "Glossário revisado da Terminologia das Técnicas de Reprodução Assistida (TRA), 2009", Comitê Internacional para Monitorização da Tecnologia Reprodutiva Assistida (ICMART) e Organização Mundial da Saúde (OMS), traduzido e publicado pela Red Latinoamericana de Reproducción Asistida, em 2010.

8.

Reflexões sobre a Educação Física na Ótica de Género

por: Paula Silva*

** A autora agradece o convite que lhe foi endereçado, em finais de 2014, para participar nesta obra, tendo finalizado este texto e respetivas propostas em agosto de 2015.*

8.1.

Género, Corpo e Poder

A Educação Física (EF) é uma disciplina da escolaridade obrigatória, presente no 1º ciclo do ensino básico com a designação de Expressão Físico-Motora. É a única que tem o desporto como matéria de ensino e que objetiva educar através das práticas físicas e desportivas, formar pessoas letradas a nível motor e com hábitos de vida ativos. Assume-se como o espaço de práticas físicas e desportivas pedagogicamente orientadas que obrigatoriamente todos os meninos e meninas, rapazes e raparigas, vivenciam, e para muitas e muitos o único em suas vidas.

A disciplina de EF permanentemente luta pela afirmação da sua legitimidade, sendo consensual o valor educativo do desporto, expressão cultural relevante na nossa sociedade com impacte diverso na vida de cada pessoa. Caracteriza-se por ser uma disciplina na qual se educa pelo corpo. As práticas corporais são as atividades, exclusivas destas aulas, através das quais se supõe ensinar e fazer aprender valores, conhecimentos e competências.

“O desporto é uma atividade onde se educa pelo corpo e se desenvolve um processo de incorporação marcado pelo género.”

Paula Silva, 2007: 85.

Os corpos simbolizam e são espaços performativos das masculinidades e das feminilidades, e na adolescência os corpos são fortes produtores de mensagens que valorizam ou questionam formas dominantes de se ser homem e de se ser mulher. A tríade género-corpo-desporto é um sistema aberto, não é hegemónico, é passível de várias performances, dependendo da possibilidade de se *fazer* ou *desfazer* género, e das formas como esse procedimento se vai escrevendo e inscrevendo em cada pessoa.

Ver, a este propósito, o subcapítulo “De que falamos quando falamos de género?” do capítulo “Género e Cidadania”, deste Guião.

Se o corpo é personagem no desporto de algum modo interferirá na produção de género, facto que remete para a teorização e discussão construcionista¹ (Becky Francis, 2012), ancorada nas ciências sociais, de corpos sexuais e comportamentos de género.

¹ O conceito de construcionismo amplia o de construtivismo. Embora não nos afigure relevante aqui a diferenciação na utilização destes dois conceitos, de notar que o construcionismo dá particular destaque a construções particulares do indivíduo que são externas e partilhadas. “We understand ‘constructionism’ as including, but going beyond, what Piaget would call ‘constructivism’. (...) This leads us to a model using a cycle of internalization of what is outside, then externalization of what is inside and so on” (Papert, 1990: 3)

Ver, a este propósito, o subcapítulo “A formação da identidade de género”, do capítulo “Género e Cidadania”, deste Guião.

Ainda é recorrente o discurso da diferença biológica de tipo essencialista, o retorno à dicotomia incontornável, como evidencia Miguel Vale de Almeida (2003), parecendo que o corpo, porque é aí que reside a tentação de domesticação, de doutrinação, só pode ‘dizer-se’ de duas formas: corpos de homens/meninos determinam padrões de masculinidade, os de mulheres/meninas, padrões de feminilidade, não se conseguindo fugir ao sexo enquanto trave mestre onde tudo o resto vai assentar (Connell, 2008). Mas estas polaridades, numa análise mais aprofundada, expressam alterações e contradições, induzindo a um espectro fluido, a uma leitura situada e dependente das circunstâncias específicas e dos discursos associados.

Género deve ser perspetivado como mentor da identidade

da pessoa, transcendendo papéis que homens e mulheres desempenham na sociedade, considerando as múltiplas formas de se construir masculinidades, feminilidades e a hierarquia social de género (Goellner, 2005). O poder parece operar através da presença dos discursos e das práticas materiais. Desta forma temos que considerar o corpo material como se fosse produzido discursivamente e, por sua vez, o impacte dessa produção nos recursos discursivos mobilizados pela incorporação na sua relação com o poder.

O corpo tem de ser visto como uma entidade ativa, como estruturante da cultura, corporizando-a. As pessoas apresentam sinais culturais no seu corpo consubstanciando-se a individualidade no e pelo meio do corpo, por um processo de incorporação. Por sua vez, e retomando Becky Francis (2008), nas relações de poder há que considerar as sanções e pressões dirigidas a quem transgride os limites de um

sistema binário alicerçado no masculino/feminino, sendo visível a sombra do *patológico* quando evitamos designar comportamentos das mulheres como ‘não femininos’ ou ‘masculinos’, e vice-versa, comportamentos dos homens como ‘não masculinos’ ou ‘femininos’.

O desafio enquanto educadoras e educadores é, para além de recusar essa patologia, conhecer e saber articular a complicada teia discursiva de género, corpos e poder.

O corpóreo é indissociável da performance de género, sendo sempre de considerar que a leitura de uma performance será julgada de forma diversa mediante a prévia atribuição sexual.

Deste modo a performance é lida e julgada com base no atributo de masculino ou feminino, sendo que um mesmo comportamento pode ser aceitável e elogiável se for lido pelas lentes do atributo de masculino, e desprezável, criticável ou depreciado se for lido com base no de feminino. E a performance dos corpos nas práticas de AFD é muito avaliada em função desses atributos. Por isso ainda

“Conceções estereotipadas de corpo masculino e feminino e de movimentos masculinizados ou feminizados medeiam e dirigem as perceções quanto à adequação dessa atividade aos rapazes e às raparigas, interferindo no valor que é dado à atividade, na motivação, na satisfação individual com a sua prática e na qualidade da participação nessas atividades.”

Clarinda Pomar *et al.*, 2012: 83-84.



Figura 1. *Marcelino Sambé, solista no Royal Ballet de Londres*

Fonte: <https://instagram.com/marcisambe/>



Figura 2. *Formas do desporto*

Fonte: <http://www.fade.up.pt/galeria/FormasDoDesporto/31.html>

continua a ser contestada a performance da dança, de gestos elegantes e suaves, quando realizada por eles; e os gestos agressivos e viris não têm a mesma valorização e pertinência em modalidades desportivas praticadas por mulheres/raparigas.

Só que as raparigas podem e comportam-se de formas ‘masculinas’, e os rapazes de formas ‘femininas’, e este confronto das visões normativas, alicerçadas numa matriz heterossexual, promove outras perspetivas de como é possível expressarmos múltiplas e inconsistentes fisicalidades num *continuum* de feminilidades e masculinidades, como sublinham Paula Silva e colegas (2012).

A ação docente, de forma explícita ou oculta, não pode ser portadora de mensagens que neguem ou afetem uma escolha livre por uma prática desportiva. As questões de género no desporto não podem residir no currículo nulo, seja por falta de preparação de quem ensina, por falta de incentivo ou por preferência do/a docente.

Ver, a este propósito, o subcapítulo “O que se ensina e o que não se ensina na escola”, do capítulo “Género e Currículo”, deste Guião.

Múltiplos tipos de corpos são adequados para participarem no extenso leque das AFD, e é nossa intenção que essa mensagem passe e seja integrada por discentes, de forma que as normas de género nas aulas de EF que enfatizam corpos hábeis, fortes, velozes e resistentes, que valorizam os desportistas em detrimento dos menos desportistas e das raparigas, se demudem e minimizem.



Figura 3. Zhang Shan

Fonte: http://en.chinaculture.org/library/2008-01/25/content_32139.htm

A investigação tem vindo sistematicamente a alertar para a situação das raparigas nas aulas de EF, espaços reiteradamente acusados de não proporcionarem o envolvimento delas com as práticas de AFD, com conseqüências notórias ao nível da saúde e bem-estar das adolescentes pelos baixos níveis de AFD ao longo das suas vidas. Pese os alertas da investigação por uma teorização cada vez mais aprofundada do tema género e AFD, e as repetidas recomendações nacionais e internacionais da necessidade de atuar ao nível do espaço da EF, persiste um decréscimo dos níveis de AFD das raparigas, com especial acentuação no nosso país.

Não acreditamos numa solução simples para a baixa participação das raparigas nas práticas de AFD, conscientes que qualquer projeto de

intervenção/ação não será em si capaz de debelar a situação narrada ao longo das últimas décadas pela investigação. Mas acreditamos que projetos de ação que procurem tornar visíveis a ordem de género nas mais simples e rotineiras ações e interações do dia-a-dia, permitirão abordagens para, por pequenos mas seguros passos, tendem a melhorar a situação de grupos específicos de raparigas e de rapazes em determinados contextos. São algumas, mas fundamentais, as premissas às sugestões de integração da temática género no currículo e aulas de EF que se apresentam nestas páginas:

- **Uma abordagem única para a EF não é solução** e, recorrendo a João Formosinho (1987), o *currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único* que a maioria dos projetos curriculares de EF das escolas perilha já mostrou não ser o adequado para um envolvimento sustentado e prolongado de adolescentes com as AFD.
- **Valorizar os conteúdos aos quais alunas e alunos atribuem significado.**

Com maior importância que os conteúdos programáticos *per si*, são as perspetivas de alunas e alunos acerca das práticas desportivas e do seu efeito em cada. Não podemos ignorar que as marcas de género nas práticas desportivas hierarquiza-as, afasta praticantes ou impele à sua participação, rotulando e discriminando quem não se enquadra. As decisões de cada docente de EF² na elaboração do Projeto

Curricular de EF de cada escola/agrupamento e na planificação para as suas turmas, devem considerar as opiniões e os significados que alunos e alunas atribuem à prática das variadas modalidades (Programa de Educação Física, ver ponto 2.4.3.1. Princípios de elaboração do plano de turma).

“A atleta da República Popular da China, ShanZhang, conquista o primeiro lugar na prova de Skeet. Nunca uma mulher tinha conquistado título de campeã olímpica numa prova mista de tiro. Depois de Barcelona, a Federação Internacional de Tiro suprimiu as provas mistas e criou provas separadas para mulheres e homens. Shan nunca mais teve oportunidade de defender o seu título.”

Isabel Cruz *et al.*, 2013: 44.

² Considerando a flexibilização do currículo e as orientações metodológicas expressas no atual programa de EF para os cursos do ensino secundário.

- **Os objetivos devem-se centrar na aprendizagem do gosto pela prática de AFD**, realçando o crescimento pessoal, o desenvolvimento cívico e a participação em AFD em múltiplos contextos, opondo-se a uma visão rígida de realização de habilidades, do alcance de resultados em testes físicos/motores, ou da vitória na competição. Se queremos ter sucesso nas nossas aulas, se pretendemos que alunas e alunos participem e se comprometam com as AFD devemos pautar os nossos objetivos não em quem será melhor, mas em como eles e elas obtêm prazer na prática desportiva e fazem algo de que gostam.

- **Criar ambientes de aprendizagem seguros e prazenteiros para rapazes e para raparigas**, tanto para quem detém mais habilidade como para quem detém menos habilidade. Focar nas necessidades emocionais e sociais de discentes, ensinando habilidades que lhes permitam atuar como agentes de mudança criando ambientes de aprendizagem seguros em termos físicos e emocionais, ensinando a importância do respeito pelo/a outro/a.

- **Valorizar o esforço, e o esforço tem que desaguar em aprendizagem e fruição da atividade**, em prazer no que foi alcançado, e para tal devem ser propostas atividades que possibilitem esta concretização. Se o esforço de cada resultar num sentimento de algo que foi conseguido e nunca imaginado, transfigura-se a perceção que só fortes, velozes e 'os desportistas' terão sucesso nas AFD, reconfigurando as masculinidades e as feminilidades no espaço das aulas de EF. Estas novas configurações certamente criarão outro envolvimento com as práticas desportivas influenciando os sentimentos para com essas práticas e o seu lugar nos hábitos de vida de cada rapariga e de cada rapaz.



Figura 4. Formas do desporto

Fonte: <http://www.fade.up.pt/galeria/FormasDoDesporto/28.html>

- **Capacitar os/as jovens para no futuro criarem oportunidades de práticas de AFD**, de forma regular, em diferentes contextos e níveis de participação. Segundo os dados do último Eurobarómetro, os níveis de prática de atividade física no nosso país são dos mais baixos a nível europeu, com 64% das pessoas inquiridas a referir que não praticam qualquer atividade desportiva. E quando estes níveis são analisados em função do sexo de respondentes, verificamos que as mulheres, em particular as jovens, são muito menos ativas, e são as que em maior número percecionam uma insuficiente ação das autoridades em proporcionar oportunidades para as pessoas serem mais ativas.

Os princípios aqui apresentados de forma sucinta afiguram-se como cruciais para uma lecionação da EF que promova ambientes de aprendizagem e de comprometimento com as AFD.

Pretende-se nas próximas páginas apresentar temas relevantes das questões de género no currículo da EF, nas decisões e nas práticas de docentes. De forma diversa ao que é apresentado neste guião referente a outras disciplinas, neste capítulo centramos a nossa análise nas finalidades, objetivos e sugestões

metodológicas do programa de EF para o ensino secundário e não nos conteúdos que no ponto 3. "Desenvolvimento do programa"

se traduzem numa apresentação extensiva dos conteúdos específicos de cada uma das modalidades desportivas.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 10^o, 11^o e 12^o anos

2.4.3.1. Princípios de elaboração do plano de turma

“Na construção do currículo do 11^o e 12^o anos admite-se que os alunos/turma escolham as matérias em que preferem aperfeiçoar-se, sem perder a variedade e a possibilidade de desenvolvimento ou redescoberta de outras atividades, dimensões ou áreas da Educação Física. As estratégias de organização no seio da turma e em conjunto com outras turmas deverão permitir respeitar, o mais possível, as preferências de cada aluno, sem o submeter incondicionalmente às preferências ditadas pela maioria dos alunos da turma.”

João Jacinto 2001: 27

8.2.

O programa e as decisões curriculares

O programa da disciplina de EF para o 10º, 11º e 12º ano (cursos científico-humanísticos e tecnológicos), homologado em 2001, persegue um plano curricular baseado numa conceção de EF centrada no “valor educativo da atividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno” (p.6), e concretizada na apropriação de habilidades e conhecimentos, na elevação de capacidades e na formação das aptidões, atitudes e valores, por uma “atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa” (p.6)

As finalidades do programa, para além da valorização da aptidão física e da compreensão da cultura desportiva, pretende “reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas” e “assegurar o aperfeiçoamento dos jovens nas actividades físicas da sua preferência, (...) considerando nesse conjunto [de matérias] os diferentes tipos de actividades físicas” p.10. Os ‘tipos’ de atividades que o programa considera são as atividades físicas (1) desportivas (considerando as dimensões técnica, tática, regulamentar e organizativa), (2) as expressivas, dança (com as dimensões técnica, de composição e interpretação), (3) as de exploração da natureza (nas

dimensões técnica, organizativa e ecológica), e (4) os jogos tradicionais e populares.

Na definição da extensão da EF são apresentadas as subáreas em cada tipo de atividade e as matérias. As primeiras, atividades físicas desportivas, incluem os jogos desportivos coletivos (com 8 modalidades), a ginástica (com 4 modalidades), o atletismo (com 3 modalidades), as raquetas (com 3 modalidades), as de combate (com 2 modalidades), a patinagem (com 3 modalidades) e a natação. As atividades rítmicas e expressivas apresentam a dança moderna, as danças tradicionais portuguesas, as danças sociais e a aeróbica. Nas atividades de exploração da natureza são exemplos a orientação, o montanhismo/escalada, a vela e a canoagem. Os jogos tradicionais e populares incluem os infantis e outros.

Se o programa para o 10º ano propõe uma “revisão” de matérias³, para o 11º e 12º admite um regime condicionado de opções que tem que contemplar duas modalidades de Jogos Desportivos Coletivos, uma da Ginástica ou uma do Atletismo, a Dança e duas das restantes (raquetas, combate, natação patinagem, atividades dos exploração da natureza, etc...). Assim, são designadas de *matérias nucleares* os jogos desportivos coletivos, a dança, a ginástica e o atletismo (sendo obrigatória só uma destas

3 No sentido de dar “oportunidades acrescentadas de recuperação, redescoberta e/ou aperfeiçoamento em matérias em que, anteriormente, os alunos tenham revelado mais dificuldades (devidas à sua motivação, crescimento, etc.) ou que as escolas dos 2º e 3º ciclos não tenham podido desenvolver”.

duas últimas) e de *matérias alternativas* todas as outras modalidades.

A flexibilização curricular expressa-se, num primeiro nível, pela responsabilidade atribuída especificamente ao grupo de docentes de EF de adequar o programa à realidade particular da escola. No entanto há premissas a obedecer, pois as designadas *matérias nucleares* são referência obrigatória para as escolas. Só as denominadas *matérias alternativas* podem ser adotadas de acordo com as características ou condições especiais da escola.

Ao analisarmos as determinações do programa para os dois últimos anos do ensino secundário, a obrigatoriedade é da lecionação (no mínimo) de 6 modalidades (4 das matérias nucleares e 2 das alternativas). A partir desta especificação, as decisões curriculares ao nível da escola e de cada docente devem considerar a diversidade de interesses que o grupo turma em si contém e das formas mais atrativas de conseguir o comprometimento de cada jovem com a prática regular de atividade física e desportiva.

Não há orientações mais corretas que outras no sentido de um desenvolvimento de uma visão livre de estereotipização de género

das práticas físicas e desportivas. A desconstrução de movimentos corporais e práticas desportivas socialmente associadas à masculinidade hegemónica e a uma feminilidade acentuada pode ser desenvolvida por uma generalização dessas práticas e pelo desenvolvimento do gosto em realizá-las.

Mas para tal é fundamental que modalidades como a dança, a patinagem, as raquetas, a aeróbica e mesmo a ginástica rítmica constem dos projetos curriculares das escolas. A dança deve ser uma modalidade presente no planeamento anual e com um número de aulas similar a uma das modalidades dos jogos desportivos coletivos. O programa coloca com igual importância no currículo esta modalidade e os jogos desportivos coletivos, deixando a possibilidade de a terceira modalidade nuclear ser escolhida entre a ginástica e o atletismo.

Como já referimos, a/o docente deve envolver nestas decisões curriculares alunas e alunos, consonando tensões e visibilizando omissões, ciente que as relações sociais também enfatizam a mensagem de alguns em detrimento da de outros/as, sempre com o objetivo de desenvolver atividades às quais alunas e alunos atribuem significado.

Não podemos descurar estas aulas de EF no trajeto final da escolaridade dos/as jovens, sabendo que para muitos e para a maioria das raparigas são as suas últimas vivências de uma prática física e desportiva pedagogicamente orientada.

Parece importante lembrar que diferentes conteúdos, pedagogias, opções didáticas e dinâmicas sociais influenciam processos de masculinidades e de feminilidades, pelo que devemos constantemente analisar todas estas decisões com as lentes de género.

Não é de recear adotar pedagogias que enfatizem transgressões, que promovam movimento de oposição, que 'subvertam' valores hegemónicos e as instituídas relações de poder, no sentido de desenvolver a educação como uma prática de liberdade (hooks, 1994).

8.3.

Focalização da prática numa pedagogia centrada no/a aluno/a

A investigação vem demonstrando que ao incluir as vozes de alunas e alunos em reformas escolares e em adaptações curriculares aumenta o envolvimento, a capacitação e a aprendizagem de estudantes. Aqui pretende-se uma centralização na/o aluna/o, a vontade e complacência de saber ouvi-los/as, particularmente saber ouvir as raparigas, e intencionalmente procurar saber de que modo as práticas pedagógicas estão a influenciar as suas habilidades motoras e o seu envolvimento de forma prazenteira com as práticas físicas e desportivas (Programa de Educação Física, ver pontos 2.4.1. Condições de aplicação dos programas e de desenvolvimento da educação física e 2.4.3.1. Princípios de elaboração do plano de turma).

Qualquer plano deve ter como ponto de partida uma avaliação de onde alunas e alunos estão, e não onde se espera que estejam por analogia às iguais oportunidades e ao igual tratamento proporcionado nas aulas para alunos e alunas. Só desta forma será possível promover a adoção de hábitos para uma vida ativa dentro e fora da escola, a uma prática para além do seu tempo escolar de AFD de modo relevante e significativo.

A focalização na/o aluna/o releva que não há uma só forma de se ser fisicamente ativa/o, tal como não falamos em ‘aluno’ mas em alunas e alunos, pelo que é preciso considerar a diversidade de atividades que vão ao encontro das necessidades e dos desejos de cada uma e de cada um.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

10^o, 11^o e 12^o anos

2.4.3.1. Princípios de elaboração do plano de turma

“O professor deverá explicitar os objetivos aos seus alunos, negociando com eles níveis de desempenho para determinados prazos, na interpretação prática das competências prioritárias.”

João Jacinto 2001: 27

E as escolhas poderão ser contrastantes, dado que, por exemplo, umas alunas podem escolher AFD convencionalmente entendidas de enaltecimento da sua feminilidade e outras preferirem práticas de AFD que, numa visão patriarcal, são desadequadas para as raparigas e colocam em risco a sua feminilidade.

Não podemos como docentes ter expectativas marcadas pelo género, considerando que atividades que solicitem mais a cooperação, com menos competição e com grupos segregados por sexo facilitarão o envolvimento



Figura 5. Judo

Fonte: wikimedia photo https://commons.wikimedia.org/wiki/File:White_Throws_Blue_for_Ippon.jpg



Figura 6. British Ladies Football Club, 23 março de 1895⁴

Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/British_Ladies'_Football_Club

das raparigas. Para algumas pode promover o seu envolvimento nas aulas de EF, mas há outras alunas que gostam da competição e preferem atividades que exijam agressividade

e contacto corporal, tal como selecionam rapazes para o seu grupo. De forma similar, não devemos considerar que todos os alunos gostam de futebol, mesmo reconhecendo a pressão cultural de associar esta prática à construção da dominante masculinidade dos nossos jovens.

Ouvindo alunas e alunos, respeitando suas aptidões, necessidades e preferências, a periodização das atividades para uma turma não pode depois ser regida e justificada pelo sistema de rotação das instalações. O programa sugere uma diferenciação das atividades em pequenos grupos que integram discentes de diferentes turmas (especialmente no 11º e 12º anos) de docentes com aulas em simultâneo (Programa de Educação Física, ver ponto 2.4.3.1. Princípios de elaboração do plano de turma). Com este pressuposto, as atividades desportivas da preferência de alunos e alunas devem orientar toda a planificação do grupo de EF, de cada docente e da própria utilização/rotatividade das instalações desportivas.

A centralidade na/o aluna/o deve igualmente nortear as nossas decisões na adoção ou produção de materiais pedagógicos e/ou de divulgação de atividades dirigidas a crianças e jovens. No entanto é de realçar como os materiais pedagógicos, sejam manuais escolares ou recursos digitais, continuam a fortalecer a ordem de género, invisibilizando o feminino e propagando uma masculinidade hegemónica⁵.

Relembramos alguns princípios na produção de materiais e na apresentação de modelos⁶:

- 4 Sobre este assunto consultar: Pfister G, Fasting K, Scraton S, . (1999) "Women and football – a contradiction? The beginnings of women's football in four European countries" in *The European Sports History Review* 1: 1–26.
- 5 Consultar sobre este assunto o artigo sobre os Manuais Escolares de Educação Física: http://erte.dge.mec.pt/files/@crie/1220024709_10_SACAUSEF_III_83a91.pdf e os Recursos Educativos Digitais: http://erte.dge.mec.pt/files/@crie/1331136327_Sacausef8_desporto.pdf
- 6 Para mais informação consultar o livro publicado pela CIG, "Desporto na Escola. Educando para a Igualdade", (APMD, 2009). Disponível em http://www.igualdade.gov.pt/IMAGES/STORIES/DOCUMENTOS/DOCUMENTACAO/PUBLICACOES/MIO-LO_DESPORTO_NA_ESCOLA.PDF

Igualdade – Ambos os sexos devem ser retratados como participantes de uma qualquer modalidade desportiva, em qualquer nível de prestação e/ou papel no mundo do desporto;

Centralidade – O plano principal ou de relevo, a posição mais ativa, a figura de destaque deve contemplar a imagem tanto de mulheres como de homens;

Dignidade – Qualquer pessoa, mulheres ou homens, deve ser retratada com dignidade, com especial atenção ao vestuário e/ou posições corporais;

Diversidade – Devem ser retratadas diferentes mulheres e homens quanto à idade, etnia, morfologia corporal, etc.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 10^o, 11^o e 12^o anos

2.4.1. Condições de aplicação dos programas e de desenvolvimento da educação física

“Esta indicação deve ser entendida como uma medida operacional, deliberada pelo Departamento de Educação Física, numa perspetiva estratégica de aumento da quantidade de prática qualitativamente adequada às características dos alunos, pelo reforço do ensino em equipa e formação recíproca, e, principalmente, para promover a realização de objetivos do domínio social, pela novidade introduzida na mudança de parceiros ou adversários e conseqüente adaptação do comportamento individual, quando for julgado oportuno e conveniente pelos professores.”

João Jacinto 2001:23

8.4.

O caso particular das raparigas na EF

As questões de género no âmbito das práticas físicas e desportivas continuam a ser um problema complexo e multifacetado.

A situação particular da menor participação das raparigas nas aulas de EF e nas práticas desportivas tem sido objeto de estudo e de múltiplas intervenções por programas de ação. Considerando a nossa possibilidade de decisão e atuação como docentes, destacamos alguns fatores que têm de ser considerados se pretendemos que as raparigas usufruam em pleno dos benefícios de uma prática física e desportiva:

- Devemos não esquecer as repercussões de um **desenvolvimento motor tardio** (por fraca solicitação motora no período da infância) nas possibilidades de acompanhamento de um programa regular de EF na adolescência. Já aos 3 e 5 anos de idade as meninas apresentam níveis inferiores aos meninos em habilidades motoras básicas como na manipulação de objetos, no lançar, apanhar e pontapear uma bola. A questão cultural não é de desprezar como fator inibidor de uma atividade motora mais rica e diversificada das meninas, com expectativas que as suas brincadeiras sejam pouco ativas, solicitando pouco esforço e realizadas em espaços restritos. Também é de considerar o nível económico familiar que permite, ou não, o acesso a recursos e espaços que providenciam vivências que valorizem os repertórios motores de cada criança. Mas

a escola deve possibilitar às crianças, desde os seus primeiros anos de escolaridade, uma prática física e desportiva pedagogicamente orientada não subordinada a padrões culturais que empobrecem os seus repertórios motores. Correr, saltar, pontapear uma bola e dançar são, entre outras, habilidades motoras fundamentais no desenvolvimento de qualquer criança, não podendo o atributo sexual determinar o que a criança deve ou não deve fazer. As meninas podem e devem jogar com bola e os meninos podem e devem dançar. Só preconceitos de cariz cultural inviabilizam as crianças de desenvolverem o gosto por tais práticas motoras.

- Os temas que emergem da análise de relações de género não fazem esquecer a influência do **determinismo biológico**, agora como fator dissimulado, não declarado, hostil a um envolvimento das raparigas nas práticas físicas e desportivas. O determinismo biológico assenta numa suposta fragilidade dos corpos das raparigas e mulheres, alegando que em termos físicos/fisiológicos são inferiores aos corpos de rapazes e homens, e que continua a ser o principal argumento para afastar raparigas e mulheres de práticas desportivas que exijam muito esforço, agressividade e contacto corporal. É necessária uma contínua vigilância em relação a este argumento, e suas nefastas consequências na vida e hábitos saudáveis das raparigas, sendo necessário publicitar factos e histórias de mulheres atletas que contrariam visões sexistas neste âmbito.

• As raparigas, enquanto grupo, apresentam experiências diversas relativamente a situações de desigualdade e de discriminação.

As perceções de desigualdade em relação ao grupo de rapazes são de vários níveis pelo que as iniciativas a propor não podem partir de uma generalização para determinado grupo, mas respeitar as diferentes perspetivas de desigualdade no plano de atuação de modo a promover efetivas e sustentáveis mudanças em cada uma das raparigas.

• Os projetos curriculares de EF, que tendem para uma centralização na aquisição de competências desportivas, sustentados no modelo tradicional de ensino de múltiplas atividades desportivas num curto período de tempo, expressam uma **abordagem curricular para “o aluno médio” frequentemente criticada**, ‘de tamanho único’, frequentemente criticada e percebida como sexista, o que, só por si, constitui uma barreira à participação das raparigas. Vários estudos, como os de Laura Azzarito e Melinda Solmon (2006) e Robyne Garrett (2004), reforçam a ideia de que uma AFD significativa é condição necessária, mas não suficiente, para que as

“Vimos que, na antiga Grécia, havia a tradição das mulheres praticarem luta. Pois bem, apenas nos Jogos Olímpicos de 2004 (Atenas) a Luta Livre foi disciplina olímpica feminina; ou seja, foram precisos qualquer coisa como 3.000 anos para que isto acontecesse.”

Isabel Cruz *et al.*, 2013: 83.

raparigas se envolvam nas atividades da EF. É crucial dar oportunidade às raparigas para analisarem os seus processos de incorporação e de como estes se relacionam com o prazer de participar em AFD, para que a EF se constitua de sentido para as raparigas, como referem as autoras Jennifer Fissette (2012) e Paula Silva e colegas (2008). Desta forma é preciso criar situações que permitam às raparigas analisarem como pensam

e sentem os seus corpos e como vêm os corpos dos outros, em que elas possam identificar e criticar itens da cultura física e desportiva que condicionaram as formas como os corpos femininos e feminizados foram sendo construídos segundo a ordem de género. Estas oportunidades permitirão simultaneamente que as raparigas identifiquem e descrevam os fatores que as impedem de fruir das práticas de AFD, de nelas participarem

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 10^o, 11^o e 12^o anos

2.2.

Objetivos Gerais, objetivo das áreas obrigatórias

“Interpretar crítica e corretamente os acontecimentos no universo das atividades físicas, interpretando a sua prática e respetivas condições como fatores de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral.”

João Jacinto, 2001: 14

“Não é o desporto em si que cria constrangimentos às experiências de muitas raparigas e também de rapazes, mas sim a matriz tradicional do desporto, conotada com um tipo (único) de masculinidade, que limita experiências, desmotiva, não responde a necessidades e a expectativas diversas.”

Paula Botelho-Gomes *et al.*, 2008: 117.

com gosto. Estas práticas devem extravasar o espaço e o tempo limitado das aulas de EF e assumirem-se como projetos de escola/agrupamento, de múltiplas áreas curriculares, e são vários os exemplos que tiveram as atividades físicas e desportivas como base na promoção da igualdade de género⁷.

As visões das raparigas devem ser apropriadas por docentes para criarem ambientes mais significativos e facilitadores da participação das raparigas nas aulas de EF. As práticas pedagógicas ao facultarem dar voz às raparigas poderão ajudar docentes a melhor entenderem o que realmente influencia os interesses, as motivações e as aprendizagens das raparigas no contexto da EF.

Defendemos que as estratégias baseadas nas experiências das raparigas proporcionarão, muito provavelmente, espaços e atividades com as quais elas se identificam, e em que criticam e negociam as barreiras que auto-percecionam na valorização de uma vida ativa (sendo ínfimo o risco de, irrefletidamente, se constituírem como meios reprodutores da hierarquia de género). Pretendem-se enfatizar os valores e o respeito para com as escolhas desportivas de rapazes e de raparigas, desenvolvendo um ambiente facilitador da prática de qualquer AFD por não estar cerceado pela estereotipia de género.

Por outro lado, é necessário dar a conhecer a herança marcadamente de domínio masculino do desporto e



Figura 7 “Stamata Revithi”

Fonte: <http://www.olympic-selection.com/index.php/en/interesting-facts/80-the-first-woman-to-run-the-olympic-marathon>

as formas como as mulheres sempre foram desafiando regulamentos, crenças e atitudes no sentido de terem igual acesso à prática desportiva.

O desporto nasceu e foi desenvolvido por e para homens, e ainda hoje são bem perceptíveis marcas desse legado⁸. Não há desporto masculino nem há desporto feminino. O desporto é plural e universal, existe para mulheres e para homens, pessoas que se apresentam nos diferentes níveis, funções e esferas de competências.

“As mulheres foram proibidas de participar na primeira edição dos Jogos Olímpicos da era moderna (1896, Atenas).

Embora as mulheres estivessem impedidas de participar, consta que existiu uma competidora não oficial da Maratona: uma grega chamada Stamata Revithi, mais tarde designada por Melpomene – a deusa grega da tragédia. Stamata cumpriu a distância em cerca de 4h30m, uma hora e meia depois do vencedor. Mesmo sem aplausos foi um grande feito, até porque dos 15 atletas à partida, apenas 8 terminaram a corrida.”

Isabel Cruz *et al.*, 2013: 11.

⁷ Consultar o Projeto “Despertar para a Igualdade, Mais Desporto na Escola” que apresenta atividades diversas realizadas em escolas nacionais: http://www.mulheresdesporto.org.pt/web/images/stories/pdf/publicacoes/Manual_Despertar_para_a_Igualdade_Mais_Desporto_na_Escola.pdf e o projeto espanhol “Guia PAFIC para la promoción de la Actividad Física en Chicas”: http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/myd/CarreraMujer/GUIA_PAFIC.pdf

⁸ Ver a este respeito os objetivos e resultados do Projeto Treinadoras: dirigir outros desafios: http://www.mulheresdesporto.org.pt/web/images/stories/pdf/publicacoes/APMD_2010_Treinadoras_dirigir_outros_desafios.pdf

8.5.

Contrariar o ambiente homofóbico nas AFD

O tema da diversidade sexual na escola parece caracterizar-se pela sua omissão, sendo o seu silenciamento uma forma poderosa de afirmação da heterossexualidade como norma social, promovendo de forma direta a homofobia.

A sistemática ausência deste tema afigura-se como uma censura implícita, por referir-se a operações subentendidas de poder que determinam de forma tácita o que será omissio, como sublinham Judith Butler (1997) e Guacira L. Louro (2002). Com efeito, constitui uma forma de poder pelo discurso circunscrevendo o que pode ser dito, silenciando a diversidade sexual, repleto de significação na legitimação da norma e da atribuição do desviante e indesejado.

Numa cultura escolar regida pela heteronormatividade⁹, num típico ambiente homofóbico, a heterossexualidade nunca é questionada, pelo que, por exemplo, a simples suspeita da sua ausência em algum rapaz despromove esse jovem na hierarquia masculina. No entanto é preciso reconhecer, conforme nos sugerem vários estudos, como os de Eric Anderson (2008) e Mark MacCormack (2011),

que os níveis de homofobia nos espaços escolares são situados no espaço e no tempo, e que os/as jovens não são uniformemente homofóbicos. Também é de considerar que nem sempre é a orientação sexual que é objeto de julgamento, mas sim a performatividade de género, porque o que se torna público é essa performance e não a vida privada de cada, o que demonstra que a *leitura* da orientação sexual é neste caso mais importante que a *própria* orientação sexual da pessoa, como salientam, entre outras/os, Laura Grindstaff e Emily West (2011).

Nas práticas desportivas na escola a homofobia está bem presente e constitui uma forte ferramenta para que jovens aprendam a como desenvolver e continuamente evidenciar a sua masculinidade e a sua feminilidade. Subjazem entendimentos binários – masculinidade e feminilidade –, a masculinidade associada ao racional, à força e à ação, e a feminilidade relacionada com a emoção, o frágil e o passivo. A prática desportiva sempre integrou, numa visão de masculinidade hegemónica, a listagem de comportamentos imprescindíveis no processo de construção do ‘ser homem’, mas não a prática de qualquer modalidade desportiva. Deve ser a prática de um desporto que fortaleça os corpos, desenvolva a coragem e a audácia, desperte a agressividade e enalteça as concretizações e a vitória. Traços ambíguos destas construções

⁹ O conceito de heteronormatividade foi concebido no início da década de 90 por Michael Warner para descrever a norma universal relativa à sexualidade como a heterossexual colocando todos os outros discursos relativos à orientação sexual como desviantes.

culturais de ser homem e de ser mulher são questionados, humilhados, se não rejeitados, e continuamente sujeitos a mecanismos de normalização.

A homofobia é um tema que deve ser objeto de tratamento no âmbito das aulas de EF, pelo que apresentamos alguns exemplos de princípios que devem nortear as nossas decisões e ações:

- **Desconstruir a recorrente associação de uma performatividade do corpo a uma orientação sexual¹⁰**, dando exemplos de atletas que rompem com essa associação ‘normativa’ e incentivando ao gosto pela prática desportiva, caracterizada por ser desenvolvida por corpos de formas diversas e contemplar padrões múltiplos de movimento;
- **Criar estratégias de forma a envolver os/as jovens que se isolam do grupo** pelos seus comportamentos motores não satisfazerem a ‘norma’;
- **Lecionar uma unidade temática de dança com semelhante duração e momentos de avaliação que uma modalidade**

dos jogos desportivos coletivos. Talvez iniciar pela dança criativa, e depois contemplar tanto as danças de salão como as mais contemporâneas; realçar que os padrões de forma e movimentos corporais não dependem do sexo da pessoa;

- **Erradicar julgamentos e interações entre discentes que expressem atitudes homofóbicas;**
- **Dissuadir expressões, por mais populares e inócuas que se afigurem, que tentem rotular jovens a uma orientação sexual e que reforcem a heteronormatividade;**
- **Não permitir apreciações jocosas a vestuário ou atitudes durante as atividades da aula que se baseiem em preconceitos relativos à orientação sexual.**

O espaço educativo escolar não pode permitir que jovens sejam sujeitos/as a situações de constrangimento e humilhação pela dominante

produção da heterossexualidade, pelo não respeito das opções de cada quanto à orientação sexual e à identidade de género, e em particular quando associadas às escolhas de uma prática desportiva.

As sugestões apresentadas relativas à disciplina de EF não pretenderam ser específicas e estruturadas em pormenor, mas visaram lembrar princípios dinâmicos e continuamente melhorados

PROGRAMA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA
10^o, 11^o e 12^o anos

2.2. Objetivos
Gerais, objetivo das
áreas obrigatórias

“11. Apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos da Dança em coreografias individuais e de grupo, correspondendo aos critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições.”

João Jacinto 2001: 15

¹⁰ Partindo do pressuposto que as pessoas que desenvolvem gestos corporais socialmente impostos como adequados ao seu sexo cumprem a norma social de ser heterossexual, pelo que as pessoas que apresentam outros padrões de movimentos e formas corporais, entendidas socialmente como não adequadas ao seu sexo, recai um julgamento social sobre a sua suposta orientação sexual.

que devem nortear as decisões e as atuações de docentes de EF. São alguns exemplos, e derivam da perspectiva de que as práticas físicas e desportivas são potenciais agentes de mudança na ordem de género, transformando as relações de género. Ainda se conservam falaciosas crenças de que na turma são todos iguais, e que a igualdade é respeitada porque docente “trata todos da mesma maneira”, não diferenciando se são, entre outros aspetos, rapazes ou raparigas. Tais crenças traduzem-se em decisões e

ações desacertadas, não desencadeando mudanças face a uma sociedade plena de assimetrias de género. E educar para a mudança social, de forma a ajudar as gerações futuras a serem melhores do que as que lhe antecederam, impõe, como nos alerta Cristina Vieira, “o uso de estratégias educativas que envolvam – da parte de quem educa e de quem assume o papel de educando – a cognição e os afectos, exemplos da vida comum, modelos positivos para análise e a comprovação de boas práticas.” (2014:9)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Eric (2008), “«Being Masculine is not About who you Sleep with...»: Heterosexual Athletes Contesting Masculinity and the One-time Rule of Homosexuality”, *Sex Roles*, 58,1-2, 104-115.
- APMD (2009), *Desporto na Escola. Educando para a Igualdade*, Porto, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- AZZARITO, Laura e SOLMON, Melinda (2006), “A poststructural analysis of high school students gendered and racialized bodily meanings”, *Journal of teaching in physical education*, 25,6, 75-98.
- BAPTISTA, Fátima, SILVA, Analiza, SANTOS, Diana, MOTA, Jorge, SANTOS, Rute, VALE, Susana, FERREIRA, José Pedro, RAIMUNDO, André e MOREIRA, Helena (2011), *Livro Verde da Actividade Física*, Lisboa, Instituto do Desporto de Portugal.
- BOTELHO-GOMES, Paula, SILVA, Paula, QUEIRÓS, Telma e Caetano, Sílvia (2008), “Manuais de Educação Física: em rota de colisão com género, diversidade e cidadania” in Fernanda Henriques (org.), *Género, Diversidade e Cidadania*, Lisboa, Ed. Colibri/NEHM/CIDEHUS-EU, pp. 89-101.
- BOTELHO-GOMES, Paula, AFONSO, Bela, SILVA, Paula, e QUEIRÓS, Paula (2008), “As raparigas são pouco activas? Dos dados da investigação à promoção da prática”, in Beatriz Oliveira Pereira e Graça Simões de Carvalho (Orgs.), *Actividade física, saúde e lazer: Modelos de análise e intervenção*, Lisboa, Lidel, 113-123.
- BUTLER, Judith (1997), *Lenguage, poder e identidad*, Madrid, Sintesis.
- CONNELL, Raewyn (2008), “Masculinity construction and sports in boys’ education: a framework for thinking about the issue”, *Sport, Education and Society*, 13, 2, 131-145.
- CRUZ, Isabel, SILVA, Paula e BOTELHO-GOMES, Paula (2013), *Deusas e Guerreiras dos Jogos Olímpicos*, Lisboa, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- EUROPEAN COMMISSION (2014) Special Eurobarometer 412, Sport and Physical Activity Report [em linha] disponível em http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_412_en.pdf [consultado em 14/10/15].
- FISSETTE, Jennifer L (2012), “«Are you listening?»: adolescent girls voice how they negotiate self-identified barriers to their success and survival in physical education”, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18, 2, 184-203.
- FORMOSINHO, João (1987), “O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único”, in Vários, *O Insucesso Escolar em Questão, Cadernos de Análise Social da Educação*, 41-50.
- FRANCIS, Becky (2008), “Engendering debate: how to formulate a political account of the divide between genetic bodies and discursive gender?”, *Journal of gender studies*, 17, 3, 211-223.
- FRANCIS, Becky (2012), “Gender monoglossia, gender heteroglossia: the potential of Bakhtin’s work for re-conceptualising gender”, *Journal of gender studies*, 21, 1, 1-15.
- GARRETT, Robyne (2004), “Negotiating a physical identity: girls, bodies and physical education”, *Sport, Education and Society*, 9, 2, 223-237.
- GOELLNER, Silvana Vilodre (2005), “Gênero”, in Fernando Jaime González e Paulo Evaldo Fensterseifer, (Eds.), *Dicionário Crítico de Educação Física*, Ijuí, Unijuí, 207-209.
- GRINDSTAFF, Laura e WEST, Emily (2011), “Hegemonic Masculinity on the Sidelines of Sport”, *Sociology Compass*, 5, 10, 859-881.

- hooks, bell (1994), *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*, London, Routledge.
- JACINTO, João, CARVALHO, Lídia, COMÉDIAS, João e MIRA, Jorge (2001), *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação.
- LOURO, Guacira Lopes (2002), *Currículo, género e sexualidade - refletindo sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico"*, paper presented at the V Colóquio sobre Questões Curriculares, Braga, Portugal.
- MACCORMACK, Mark (2011), "The declining significance of homophobia for male students in three sixth forms in the south of England", *British Educational Research Journal*, 37, 2, 337-353.
- OLIVER, Kimberly L. e KIRK, David (2014), "Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education", *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-15, doi: 10.1080/17408989.2014.895803.
- PAPERT, Seymour (1990), "Introduction" in Idit Harel (Ed.), *Constructionist Learning*, Cambridge, MA, MIT Media Laboratory, pp. 1-8.
- POMAR, Clarinda, BALÇA, Ângela, CONDE, Antónia F., GARCÍA, Alberto, NOGUEIRA, Conceição, VIEIRA, Cristina, SAAVEDRA, Luísa, SILVA, Paula, MAGALHÃES, Olga e TAVARES, Teresa-Claúdia (2012), *Guião de Educação Género e Cidadania 2º ciclo*, Lisboa, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- SILVA Paula (2012), "Desporto, Corpo e Género nos Recursos Educativos Digitais" in AAVV, *Género e Recursos Educativos Digitais*, Cadernos SACAUSEF, Lisboa, MEC/DGIDC, pp.73-80.
- SILVA, Paula (2007), *A Construção /Estruturação do Género na aula de Educação Física no Ensino Secundário*, Loures, Câmara Municipal de Loures.
- SILVA, Paula, BOTELHO-GOMES, Paula e GOELLNER, Silvana Vilodre (2008), "As relações de género no espaço da Educação Física - a percepção de alunos e alunas", *Revista Portuguesa Ciências do Desporto*, 8, 3, 396-405.
- SILVA, Paula, BOTELHO-GOMES, Paula e GOELLNER, Silvana Vilodre (2012), "Masculinities and sport: the emphasis on hegemonic masculinity in Portuguese physical education classes", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25, 3, 269-291.
- VALE DE ALMEIDA, Miguel (2003), "Antropologia e Sexualidade. Consensos e conflitos teóricos em perspectiva", in Lígia Fonseca, Catarina Soares e Júlio Machado Vaz, (Eds.), *A Sexologia, Perspectiva Multidisciplinar*, Coimbra, Quarteto 53-72.
- VIEIRA, Cristina (2014), "A Educação como o Tesouro mais Valioso para a Construção de um Mundo Melhor", *noticias. Coeducação, Percursos e Desafios*, 90, 7-9.
- WARNER, Michael (1993), *Fear of a Queer Planet: queer politics and social theory*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

9.

Género e Mulheres na História da Cultura e das Artes

por: Filipa Lowndes Vicente*

* A autora agradece o convite que lhe foi endereçado, em finais de 2014, para participar nesta obra, tendo finalizado este texto e respetivas propostas em agosto de 2015.

9.1.

Consideração Prévia

Estudar um objeto artístico no contexto histórico em que ele foi produzido, visto, pensado e estudado, é um dos objetivos principais do programa.

A análise dos modos de produção de conhecimento é uma ideia subjacente às abordagens de gênero. A consciência de que todo o conhecimento é indissociável do tempo e do espaço em que é formado é uma premissa fundamental para a nossa análise.

Como é que um objeto de estudo foi abordado num determinado tempo e espaço? Como é que o critério da "qualidade" serviu, tantas vezes, para desclassificar ou ignorar a obra de mulheres artistas, escritoras, músicas e autoras, em geral? Como é que a forma como se olha e se escreve sobre algo é indissociável do seu contexto histórico? Como é que uma área das ciências sociais e humanas – a história da arte e a história da cultura, em geral – estudou, pensou e abordou as mulheres, quer no sentido alargado, quer na sua individualidade, enquanto produtoras e criadoras de cultura? Fazer perguntas, questionar, interrogar aquilo que nos rodeia e que, tantas vezes, nos é apresentado como "natural" ou inquestionável, é um

exercício indispensável à aquisição de uma consciência de gênero promotora da igualdade e da não discriminação.

Tendemos a "naturalizar" as formas de conhecimento às quais estamos expostos – "se nos ensinam assim, é porque é assim" ou, para dar um exemplo específico, "se nunca ouvimos falar ou nunca lemos sobre mulheres artistas, é porque elas não existem ou não são suficientemente relevantes para serem estudadas". Mas o mais provável é mesmo nem repararmos nessas ausências. Muitas vezes, só vemos aquilo que nos é dado ver, aquilo de que temos consciência à partida e que estamos preparados para reconhecer. Assim, o principal objetivo deverá ser que as alunas e alunos passem a ter *consciência* destas questões nos modos como apreendem e analisam o mundo que os rodeia e, neste caso específico, a história da cultura e das artes. No discurso que fez na homenagem que lhe foi feita no Congresso da Associação de História de Arte Norte-americana (CAA), em 2007, a historiadora da arte norte-americana Linda Nochlin, afirmou que a história não é aquilo que se passa num outro lugar e num outro tempo, mas também aquilo que vivemos todos os dias. Nesta fase da educação, o corpo docente pode ter um papel especialmente relevante na formação de uma consciência de cidadania: a consciência de que todas e todos podem ser agentes de mudança e participar, com os seus gestos, pensamentos e decisões numa cidadania ativa.

Durante muitos séculos, a cultura vigente implicou a representação do feminino enquanto ausência, *tabula rasa*, vazio, passividade, negação ou silêncio. O masculino, pelo contrário, surge no extremo oposto, como ativo, criativo, agente, presença.

Toda a prática artística e criativa, o talento e a criatividade expostos publicamente, tinham implícita a sua masculinidade. A história da arte e da cultura durante muito tempo perpetuou esta dicotomia: as mulheres surgiam como objeto de criação, mas não criadoras; como personagens de quadros, de romances ou de fotografias, mas não pintoras, escritoras ou fotógrafas (os pintores e as modelos, de Picasso, como programa); como figuras em mármore ou em gesso, mas não escultoras; como representadas mas não como criadoras de representações.

Poderíamos definir as formas de marginalização da prática artística feminina em duas vertentes principais: em primeiro lugar, as condicionantes socioculturais

que afetaram especificamente cada mulher artista no momento histórico em que viveu. Independentemente dos diferentes espaços geográficos e dos períodos cronológicos, a identidade de uma artista esteve sempre condicionada pela sua identidade enquanto mulher. E, se alguns contextos geográficos ou domésticos foram mais favoráveis ao seu desenvolvimento do que outros – Bolonha, em Itália, por exemplo, foi um lugar propício à criação artística feminina desde o século XVI –, ter nascido mulher foi sempre um entrave à produção de formas de cultura mais públicas e com mais prestígio: a falta de acesso ao ensino ou às possibilidades de viajar e de ocupar a esfera pública, as condicionantes sociais à profissionalização feminina, ou o peso das responsabilidades familiares e domésticas.

Já no século XIX foram escritos vários livros sobre mulheres artistas, mas só na década de 1970 é que as diferentes disciplinas do saber incorporaram a perspetiva feminista que lhes permitiu “descobrir” novos objetos de estudo que até então tinham permanecido invisíveis.

Quando estas “escavações arqueológicas” começaram a dar os seus frutos, veio colocar-se um novo problema que se traduziu em dois caminhos distintos: deviam os nomes das mulheres recém-descobertas ser colocados nos respetivos lugares definidos pela classificação da história, ou seja, de acordo com o período em que viveram (século XVI, por exemplo), com o seu estilo artístico (arte do Renascimento, música barroca, etc.) ou com os seus temas (retrato, natureza-morta, etc.), e sujeitas ao crivo

Para lá das múltiplas exclusões socioculturais contemporâneas a cada artista, encontram-se as posteriores exclusões da própria construção histórica, sobretudo durante os séculos XIX e XX. Sujetas a um duplo processo de exclusão – o da história vivida e o da história construída –, as mulheres criadoras tornaram-se num objeto arqueológico que só nas últimas décadas começou a ser escavado de modo consistente pela historiografia com uma abordagem feminista ou uma consciência de género.

da qualidade que a história da produção cultural definiu como uma das suas principais funções? Ou seria tarde demais para anular o peso de uma tradição historiográfica que, por muito que se pretendesse desmontar, beneficiava precisamente da força dessa tradição? Não seria necessário assumir que uma reescrita da história nunca poderia ser totalmente realizada. E que mais importante do que inserir o elemento feminino no cânone masculino era questionar a pertinência desse mesmo cânone como instrumento de análise histórico-artística?

Uma das respostas críticas das abordagens feministas da história que se desenvolveram a partir dos anos 1970 foi precisamente assumir que já não era possível dar voz plena a estes

silêncios e que apenas se poderiam questionar os mecanismos que levaram a essas ausências. Não chega acrescentar nomes de mulheres artistas, escritoras, músicas, autoras aos vários movimentos e estilos já identificados para diferentes períodos históricos.

É necessário também questionar uma história que exclui as mulheres, assumindo que nunca será possível reescrever tais narrativas. Devido a uma razão principal. O desprezo generalizado da produção cultural e artística realizada por mulheres ao longo dos séculos tornou muito mais difícil encontrar documentos, visuais ou escritos, sobre o seu trabalho. Por muito fundo que se escave, esta “escavação arqueológica” estará sempre determinada por muitas ausências impossíveis de repor.

9.1.1

História da História da Arte e da Cultura

Foi no século XIX que se consolidou a história da arte enquanto área do saber que estuda as manifestações artísticas do passado, definindo aquilo que se considera digno de ser valorizado. Desta formação de uma história da arte europeia, com raízes em textos como o de Giorgio Vasari no século XVI com as suas *Vidas de Artistas*, é indissociável a consolidação de uma série de conceitos que se tornaram intrínsecos à própria disciplina: a qualidade, a originalidade, a genialidade, a sucessão cronológica de estilos e movimentos, as hierarquias de formatos e materiais ou as geografias artísticas.

A estes conceitos, poderíamos acrescentar aquele que estava implícito em todos eles – tão presente que nem precisava de ser nomeado –, o da masculinidade da criação artística. As mulheres que criavam constituíam a exceção à norma.

As questões que se começaram a colocar a um grupo, restrito, de historiadoras da arte, sobretudo norte-americanas e britânicas na década de 1970, devem ser vistas num contexto mais alargado de crítica aos saberes estabelecidos. Esta crítica – reflexo de profundas mutações sociais e políticas onde o feminismo passou a ocupar um lugar central – obrigou a um repensar irreversível da formulação do conhecimento e implicou a sua transformação nas últimas décadas (Pollock, 1996; 1988). Diversos estudos têm abordado esta problemática, salientando-se os de Rosemary Bettencourt (1996), Norma Broude e Mary Garrard (2005,

1992 e 1982), Katy Deepwell (1995), Gen Doy (1988), Amelia Jones (2002), Marsha Meskimmon (2003), Griselda Pollock (1996), Roszika Parker e Griselda Pollock (1981) e Gill Perry (1999).

Até ao século XVIII, antes do desenvolvimento da vertente de ensino no interior das academias de arte, a aprendizagem artística era levada a cabo em *ateliers* de artistas, mais ou menos organizados, numa conjuntura onde os laços familiares e as relações pessoais eram determinantes na formação. Mesmo num período de redefinição do estatuto do artista em direção a uma maior individualização, a relação com o mestre ou os mestres era parte intrínseca do seu percurso.

Tendo em conta as limitações aos movimentos físicos das mulheres e à sua educação, era necessária uma conjuntura muito favorável para que os seus eventuais talentos fossem identificados. Assim, não é por acaso que a maioria das mulheres artistas dos séculos XVI a XVIII, fossem filhas de artistas ou de pais especialmente empenhados na sua educação.

Foi assim com Josefa de Óbidos, mas também já no século XX com Helena Almeida, filha do escultor Leopoldo de Almeida, tal como com Paula Rego, não filha de artista, mas com um pai empenhado na sua educação e na sua ida para a Slade School of Arts, em Londres.

9.1.2

Bolonha, Itália: cidade de mulheres

Lavinia Fontana (1552-1614) surge como um dos principais nomes na genealogia de mulheres artistas bolonhesas, quase um século antes do nascimento da pintora portuguesa Josefa de Óbidos. Mais uma filha de artista, tal como Josefa, que constrói uma carreira profissional de grande sucesso e produtividade (além de ter tido onze filhos). Prospero Fontana detetou desde cedo o “grande génio para a pintura” demonstrado pela filha e, em vez de a incentivar aos “exercícios humildes aos quais, quase sempre, e desde a mais tenra idade, é condenado aquele sexo”, fez com que ela “se dedicasse ao estudo do desenho, no qual teve tal proveito que se tornou numa excelente pintora, rica de aplausos e de fama” (BALDINUCCI, 1846, vol. III: 369).

Além de se referir especificamente ao caso de Lavinia Fontana e ao modo como a sua educação foi fundamental para o seu desenvolvimento artístico, Baldinucci também teceu considerações mais gerais sobre as mulheres artistas.



Figura 1. Josefa de Ayala, *Santa Maria Madalena*, c. 1650-1655.

Óleo sobre cobre,
Museu Nacional Machado de Castro, Coimbra.

“Mas eu sei que, não só não é algo impossível, nem algo realmente novo, que o talento de uma mulher, se bem cultivado, se torne maravilhoso em qualquer faculdade [desde que] seja posto em liberdade e se aplique aos bons estudos [livre das] exigências humildes [a que as mulheres estão sujeitas].” (1681-1728)

Filippo Baldinucci, , edição de 1846, vol. II: 619

Embora a obra de Lavinia Fontana também deva ser lida no contexto dos novos programas iconográficos sugeridos pela Contra-Reforma e a sua devoção religiosa faça parte da sua prática artística, Fontana nada tem a ver com o contexto conventual que, simultaneamente, possibilitou e coartou os talentos de tantas mulheres.

Indissociáveis dos espaços de criação eram as possibilidades de escolha dos motivos representados – um tópicos que tem sido muito desenvolvido nas abordagens historiográficas às mulheres artistas dos séculos XVI e XVII. Num momento de profundas mudanças no estatuto do artista e da própria arte, o ensino artístico passou a concentrar-se no corpo humano, no conhecimento escrito e visual da Antiguidade Clássica e, finalmente, nas leis da perspetiva e nos cálculos matemáticos inspirados por Leon Battista Alberti. Estes princípios implicavam, cada vez mais, o acesso ao estudo do nu, assim como deslocações a outros centros artísticos e a locais como Roma, onde a arqueologia revelava os vestígios da herança clássica, central ao discurso visual e escrito da Renascença. As limitações das mulheres em aceder a uma formação completa, mesmo nos casos excecionais em que cresciam num *atelier* familiar

dificultaram-lhes a escolha daqueles temas onde, por exemplo, o estudo do corpo humano era mais premente. Foi o que aconteceu com a pintura histórica e religiosa de grandes dimensões que, não por acaso, era a mais valorizada.

Assim, as limitações no acesso a múltiplos espaços – a *ateliers* onde se estudava o nu masculino, a viagens culturais, à universidade ou à pintura de frescos nas capelas de igrejas – corresponderam a uma maior concentração feminina em géneros como o retrato, a pintura religiosa de pequeno formato ou, já no século XVII, a natureza-morta.

No seu livro de biografias de artistas publicado em meados do século XVII, Giovanni Baglione expôs indiretamente esta dicotomia de “géneros” – apresentou Lavinia Fontana (a única mulher que refere na sua obra) como uma exímia retratista, mas realçou que uma coisa era pintar um retrato e uma outra, bem mais exigente, era representar a figura humana em grande escala, como exigia a pintura de altares, por exemplo (1642).

A propósito do altar que lhe fora encomendado para a Basílica romana de *San Paolo fuori le mura*, Bagnoli denunciou a incapacidade de Lavinia em dominar este género de pintura: “É verdade que, pelo facto de as figuras serem maiores do que o natural, ela confundiu-se e não conseguiu realizá-lo tão felizmente como pensava; porque existe uma grande diferença entre realizar um quadro comum e utilizar um cavalete daquela grandeza, capaz de assustar qualquer talento”. Apesar destas críticas, por ter trabalhado em frescos de grande escala, no espaço público de igrejas, e por ter representado, ocasionalmente, a figura nua, Fontana distinguiu-se de outras mulheres pintoras, que tiveram que conter a sua prática artística ao espaço privado e às dimensões que lhe eram próprias, e que não tinham mecenas na Igreja ou entre as famílias dominantes.

Em 1370, no seu *De Claris Mulieribus*, Giovanni Boccaccio escreveu sobre mais de 100 mulheres notáveis da Antiguidade, entre as quais algumas artistas (Giovanni BOCCACCIO, edição de 2001).

É necessário ter em conta que, no interior das hierarquias de géneros artísticos, o retrato ocupava um lugar inferior em relação, por exemplo, à pintura religiosa ou de história.

No século XIV, Giovanni Boccaccio, apesar de considerar que a arte era algo alheio à mente de uma mulher e que o talento necessário para a prática artística era muito raro entre elas, recomendou às artistas que se dedicassem sobretudo a retratarem-se a si próprias e a outras mulheres.

A sua recomendação não só remetia as mulheres para um espaço privado, alheio a um contexto artístico mais alargado e público,

como também as definia enquanto objeto privilegiado de si próprias. O espaço da arte no feminino via assim as suas fronteiras codificadas, reproduzindo os outros limites sociais e culturais que faziam parte do facto de se ser mulher. Lavinia Fontana e, sobretudo, Sofonisba Anguissola poderiam ser exemplificativas desta tendência para o retrato no feminino, tendência esta que era reforçada pelas próprias encomendas de mecenas no contexto do colecionismo pictórico. Interessados em possuírem o seu retrato pintado por uma mulher ou o auto-retrato da própria artista, os colecionadores também favoreciam esta especialização.

9.1.3.

Abordagens feministas à História da Arte: fazer perguntas diferentes

Em 1971, foi publicado o muito citado artigo de Linda Nochlin, “Why have there been no great women artists?” “Porque é que não existiram grandes mulheres artistas?”, o primeiro sobre um tema que marcará o longo e profícuo percurso académico da historiadora da arte norte-americana. Foi publicado pela primeira vez na revista *ARTnews*, em janeiro de 1971. A viver num período de grande atividade e debate feminista no âmbito social e político, Nochlin propôs que esta perspetiva fosse também usada para *repensar as bases intelectuais e ideológicas das várias disciplinas intelectuais ou académicas*.

Este apelo à autorreflexão e à autoconsciência deve ser inserido no contexto histórico daquela década, onde muitas outras vezes levaram a um repensar das estruturas de pensamento e da própria linguagem das ciências sociais e humanas. A teoria feminista contribuiu decisivamente para este processo de desconstrução disciplinar, quer de forma direta, inserindo a perspetiva das mulheres em todas as vertentes do pensamento, quer de forma indireta, ao fornecer a outras disciplinas exemplos das perguntas possíveis.

Em 1869, no seu ensaio *The Subjection of Women*, John Stuart Mill já chamara a atenção para a necessidade de questionar aquilo que é natural e, portanto, tende a ser inquestionável.

No seu entender, tal como tudo aquilo que é comum é considerado natural, a sujeição das mulheres, enquanto costume universal, também era “naturalizada”. Qualquer alteração a esta norma surgia, assim, como pouco natural. Para o político e ensaísta, uma ordem social só seria possível quando se pusesse fim aos privilégios do domínio masculino, algo de que dificilmente os homens quereriam abdicar. Ao transportar as palavras de Stuart Mill para a história da arte, Nochlin deparou-se com a força da categoria de “génio masculino” na construção da disciplina, criada a partir do ponto de vista do homem branco ocidental (Penelope Davies *et.al.*, 2010)..

À pergunta “Porque é que não existiram grandes mulheres artistas?”, Nochlin começou por apresentar as respostas possíveis: uma possível reação feminista seria contrariar a pergunta apresentando uma sucessão de casos de “grandes mulheres artistas”, ou seja, um exercício semelhante ao realizado por qualquer historiador empenhado em defender o interesse e a centralidade do objeto escolhido, por muito secundário que possa parecer. Porém, como alerta Linda Nochlin, este tipo de resposta não só não responde à pergunta, como reforça os seus pressupostos.

Uma outra resposta possível, que a historiadora da arte também critica, seria defender um estilo feminino que, sendo diferente, não deveria ser analisado segundo os mesmos critérios do masculino. Utilizando inúmeros

exemplos de artistas, Nochlin contraria a ideia de um estilo feminino. Uma coisa é que em determinados momentos históricos e por diferentes razões, relacionadas com as limitações que lhes eram socialmente impostas, as mulheres se dedicassem mais a certos motivos na pintura ou a certos formatos ou géneros pictóricos. Outra coisa é a tentativa de encontrar algo de diferente, de “feminino”, na produção artística das mulheres através dos séculos e em zonas geográficas distintas. Embora, nos anos 70, esta ideia pudesse provir de algumas vozes feministas, no século XIX a definição de uma arte feminina fora usada como modo de distinguir a arte “séria”, profissional e, implicitamente, masculina, da produzida por mulheres e, portanto, feminina, “amadora” e menor.

Finalmente, Linda Nochlin conclui que, apesar de terem existido muitas artistas com um trabalho interessante, de facto não existiram “grandes mulheres artistas”. Nem poderiam existir. O que surpreende a historiadora da arte é que – apesar de todas as limitações e de todos os obstáculos – fosse possível encontrar, no passado, tantas mulheres brilhantes quer nas artes, quer noutras áreas.

Um século antes, em 1881, já a artista e feminista Marie

“Perguntam-nos com ironia indulgente quantas grandes mulheres artistas é que existiram. Ah, senhores, existiram algumas, o que é surpreendente tendo em conta as enormes dificuldades com que se depararam.”

Marie Bashkirtseff in Tamar Garb, 1994:85

Bashkirtseff (1858-1884) chegara a uma conclusão semelhante à de Linda Nochlin.

Bashkirtseff também conclui que, se as mulheres tivessem acesso à mesma educação artística que os homens usufruíam, as desigualdades, que ela tanto lamentava, desapareceriam. Os seus diários, testemunho extremamente rico das transformações e contradições do estatuto de uma mulher artista no contexto parisiense das últimas décadas do século XIX, oscilam entre considerações gerais sobre a identidade artística feminina e reflexões mais pessoais acerca das suas próprias frustrações e da vontade de as superar. Isto acontece quando Bashkirtseff reitera a sua intenção de se tornar ela própria em exemplo de uma mulher capaz de deixar a sua marca na sociedade, apesar de todas as “desvantagens” a que estava sujeita (1882).

Propondo uma análise das condições institucionais e sociais em que ocorre a criação artística, Nochlin analisa alguns dos obstáculos mais limitadores do desenvolvimento

criativo das mulheres. Muitos dos temas que ela identifica estarão presentes na história da arte feminista das décadas seguintes. Em primeiro lugar, a falta de acesso ao estudo do nu humano. É necessário ter em conta que, no século XVI, como no século XIX, os géneros artísticos mais prestigiados pressupunham um domínio do corpo humano que dependia de uma aprendizagem directa do mesmo.

Só no século XIX é que os diferentes tipos de obstáculos e discriminações relativos às mulheres artistas começaram a ocupar a esfera de um debate público, exposto em livros e periódicos, em textos individuais ou petições coletivas.

Assim, foi no século XIX que a questão do nu se tornou central a este mesmo debate, sendo usada quer por aqueles que invocavam razões morais para a não-presença de

mulheres nas escolas ou *ateliers*, quer por aqueles que consideravam que o desenvolvimento artístico das mulheres, assim como a sua profissionalização, estavam dependentes do acesso ao estudo do nu. Foram várias as escolas de belas-artes que citaram a questão do nu como razão para não aceitarem mulheres entre os seus alunos, enquanto outras escolas privadas, como a *Académie Julian* parisiense, fizeram do modelo desnudo para mulheres artistas precisamente a sua mais-valia em relação à principal escola de belas-artes da cidade.

Além de apontar os entraves à criatividade feminina, Nochlin também chama a atenção para a inexistência de condições favoráveis à descoberta da vocação artística das mulheres. A análise do papel da educação artística no desenvolvimento do talento e na identificação dos fatores que levam a que um objeto seja considerado “arte” e uma pessoa seja considerada “artista” vêm desmentir a ideia de que o talento vem sempre ao de cima, independentemente das condições que o possam favorecer. Se é certo que uma enorme percentagem de homens artistas provém de famílias de artistas ou do meio artístico, em relação às mulheres artistas isto é quase uma regra.

De facto, não é por acaso que, desde o século XIII e até recentemente, a tipologia de mulher-artista-filha-de-pai-artista, ou então filha de um pai especialmente empenhado na sua educação, tenha assumido um padrão tão persistente, como é aliás visível em vários exemplos portugueses, de Josefa de Óbidos, de Helena Almeida ou de Paula Rego. Como também não é por acaso, sempre segundo Nochlin, que, ao longo dos séculos, existam tão poucos artistas, mulheres ou homens, entre a aristocracia, embora tenham sido tantos os aristocratas que desempenharam papéis fundamentais no encorajamento e na concretização da prática artística. Outro dos obstáculos discutidos por Nochlin é o da identificação da mulher pintora com a pintora-amadora, que tem no desenho ou na pintura, uma das marcas da sua distinção social.

Todas estas questões resultam de uma mudança do ponto de partida onde habitualmente se situava a história da arte – das interrogações ao objeto artístico, às interrogações

acerca das condições de produção do próprio objeto artístico. Uma das propostas da historiadora da arte britânica Griselda Pollock consistiu em reescrever as perguntas que a história da arte faz ao seu objeto de estudo. Se a história da arte soube construir uma contradição entre ser mulher e ser artista, a partir de que instrumentos teóricos é que a força desta dicotomia poderia ser desafiada? Descobrir e revelar mulheres artistas do passado não era suficiente. Havia que questionar as próprias categorias de pensamento sobre as quais assentava a disciplina. A definição de categorias como a qualidade, a originalidade ou a sucessão cronológica de génios deveria ser posta em causa.

A indiana Gayatri Chakrabarty Spivak afirmou algo parecido a propósito das mulheres indianas “subalternas”. Existe, hoje, um projeto histórico para “recuperar as histórias daqueles que, tradicionalmente, foram ignorados – mulheres, operários, camponeses, e minorias”, e Spivak não questiona que esta recuperação não deva ser feita (1985). As suas vozes devem ser recuperadas. O problema é que o próprio projeto de

“Se era essencial que o feminismo reinscrevesse as mulheres artistas na história, também era necessário ter atenção ao usar aqueles mesmos instrumentos de análise que tinham contribuído para a omissão e a negação das mulheres.”

Deborah Cherry, 1993: 5

recuperação foi afetado pela eliminação irreversível que a história já fez das vozes subalternas.

Em primeiro lugar, Pollock questionou o pressuposto da disciplina que estabelece uma firme divisão entre passado e presente e que afirma que apenas a passagem do tempo permite saber quem ficou na história.

“O verdadeiro artista é unicamente o homem morto.”

Griselda Pollock, 2002:212

Este pressuposto omite o facto de a escrita sobre o passado ter sempre lugar no presente, ou seja, a prática histórica é sempre inseparável das configurações ideológicas do tempo e do espaço em que é levada a cabo. Assim, as discriminações em relação à criatividade das mulheres têm lugar no passado, mas também no presente que constrói esse passado. Cabe, também, a uma abordagem feminista questionar a continuidade estática da história da arte, de movimento em movimento, de escola em escola, de estilo em estilo, para detetar roturas e descontinuidades feitas de nomes e obras eliminados por narrativas historicamente enraizadas. A obra de Michel Foucault e de outros teóricos foi determinante na criação de uma tal postura crítica, pois permitiu olhar para a história da arte como uma prática discursiva associada a espaços específicos, de museus a departamentos universitários.

Para lá do artigo precursor de Nochlin, que enunciou muitas das questões que seriam debatidas nas décadas seguintes, uma das formas assumidas pela abordagem feminista da história da arte, desde os anos 1970, foi precisamente a de analisar casos específicos de mulheres artistas, quase sempre desconhecidas. Esta abordagem tende a seguir três dos modelos mais comuns de análise:

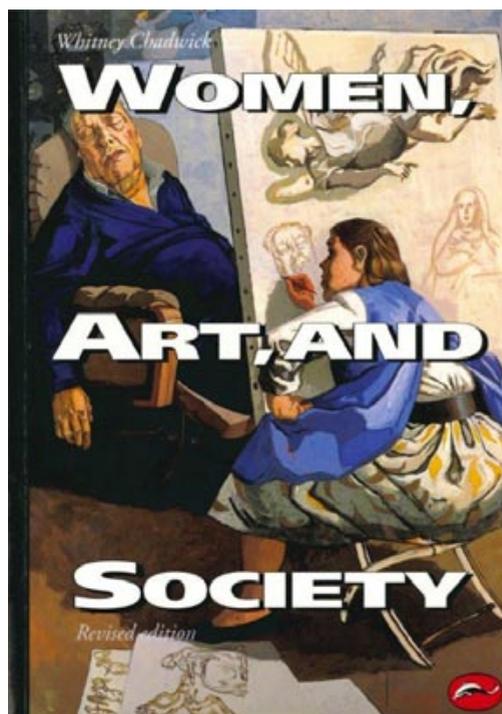


Figura 2. Capa do livro de Whitney Chadwick, *Women, Art and Society*, com obra de Paula Rego, 1994.

os textos monográficos, onde se aprofunda o caso de uma única artista; os livros ou capítulos de livros sobre a presença das mulheres num movimento artístico ou num período e espaço geográfico específicos; e as histórias da arte gerais, talvez as mais comuns na década de 70, em que as mulheres artistas ocidentais são recolocadas no texto-matriz já existente, com a sua perspectiva cronológica de estilos.

Para além das histórias da arte gerais no feminino publicadas ainda nos anos 70, que referimos anteriormente, talvez o livro mais exemplificativo desta abordagem seja *Women, Art and Society*, de Whitney Chadwick (Figura 2), com uma obra de Paula Rego na capa de uma das suas muitas edições. Integrado numa coleção de livros de arte de divulgação de uma grande editora internacional, uma das mais traduzidas e vendidas em todo o



Figura 3. Helena Roque Gameiro a dar aulas de desenho a meninas. Fotografia, autoria desconhecida.

c. 1920, col. da família Roque Gameiro.

mundo, este livro teve a grande vantagem de chegar a um público muito mais alargado do que outros estudos que se têm publicado sobre mulheres e arte. Apesar de ter sido alvo de algumas críticas precisamente por apresentar um cânone artístico feminino, sem questionar suficientemente o

uso de um modelo que fez da exclusão feminina um dos seus princípios, o livro de Chadwick tem o mérito de colocar a questão como um dos “temas” da história da arte propostos pela coleção (mesmo que esta categoria de leitura, ao lado do “pós-impressionismo” ou da “arte abstracta” que

também fazem parte da mesma coleção, esteja longe de os equivaler nos cursos universitários ou na escolha temática de exposições temporárias).

Cada vez mais, assistimos hoje a uma multiplicação de pontos de vista que dificilmente se encaixam nas três vertentes referidas e que refletem uma tendência geral da história da arte, também visível noutras áreas, para abordagens que se distanciam da análise de uma só artista ou artistas, para se centrar em temas e problemas, por exemplo: na forma como as mulheres são representadas na arte; na forma como são observadoras e leitoras de imagens; no modo como as mulheres artistas se relacionam com as instituições, de museus a escolas de arte; nos modos como a psicanálise se cruzou com os estudos feministas e com a produção artística.

9.1.4.

Afirmação profissional e identitária das mulheres artistas

Os jornais e livros publicados no século XIX revelam como as questões relacionadas com a identidade das mulheres artistas foram centrais aos debates de temática artística, sobretudo durante as últimas décadas do século XIX, primeiras do XX. Durante este período, em alguns países europeus e não só, dão-se grandes transformações no estatuto e nas oportunidades profissionais das mulheres. Isto acontece em múltiplas áreas mas também no campo da produção literária, jornalística e artística. Pela primeira vez, em países distintos, mas sobretudo em França e no Reino Unido, surgem grupos organizados de mulheres a empreender um ativismo politizado no mundo das artes – com meios legais ou subversivos, em textos escritos individualmente ou através de núcleos associativos – e a tentar alterar as limitações institucionais com as quais se deparavam por serem mulheres. Paralela a esta estratégia, destinada a modificar as regras das instituições de educação artística ou expositivas já existentes – para defender o acesso às escolas de belas-artes, por exemplo –, encontrava-se uma estratégia separatista – a de criar espaços alternativos só para mulheres. Fossem eles espaços de exposição, associações ou publicações.

Inseparáveis das inúmeras ações de afirmação das mulheres nos campos artísticos, foram as redefinições da sua identidade.

As mulheres artistas tiveram que produzir o seu trabalho no contexto da ideologia hegemónica no século XIX, uma ideologia que, à partida, tornava incompatíveis as categorias de artista e de mulher.

Mas, como demonstra a diversidade de casos e trajetórias durante este período, existiam muitas formas de negociar as identidades artísticas das mulheres e subverter as normas vigentes e em muitos países, nomeadamente em Portugal, foi cada vez maior o número de mulheres a estudar pintura, e a expor publicamente o seu trabalho e, em geral, a sair da esfera privada onde já se praticavam várias “artes” de modo legítimo e até encorajado.

Assim, existiam tensões entre a categoria de “pintora-amadora”, ou seja, da mulher que praticava as artes, no espaço privado e doméstico (Figura 4, 5 e 6), sem ser artista e sem obter benefícios materiais e visibilidade pública; e a “pintora-profissional”, que pretendia fazer da pintura uma forma de afirmação pública e mesmo de subsistência, com tudo o que isso implicava de exposição pública, da crítica de arte aos espaços artísticos.



Figura 4. “Modeladoras a trabalhar”.

Estampa litográfica, parte de um conjunto de nove estampas intitulada *Ladies Sports and Pastimes (Desportos e passatempos para senhoras)*, c. 1900, col. particular.



Figura 5. “Bordados”.

Estampa litográfica, parte de um conjunto de nove estampas intitulada *Ladies Sports and Pastimes (Desportos e passatempos para senhoras)*, c. 1900, col. particular.

Durante o século XIX, a diferenciação entre “artes maiores” e “artes menores” (artes decorativas, produção industrial) também estava imbuída de uma diferenciação sexual. Havia, assim, um espaço público, exemplificado pelas escolas ou pelas fábricas indissociáveis da industrialização oitocentista, onde o trabalho artístico das mulheres já era aceitável, como acontecia com as “artistas-operárias”.

Mas este trabalho estava limitado ao objeto em série, não-assinado, ou seja, anónimo, e considerado menor, num claro contraste com a

pintura ou a escultura, feitas do objeto único e assinado por um indivíduo específico.

Assim, os entraves a que as mulheres participassem nas “artes maiores” contrastavam com o incentivo a que se dedicassem às “artes menores”, compreendendo nelas todas as formas de produção artística onde não se considerava tão necessário o uso do intelecto, da imaginação, da invenção e da originalidade e que muitas vezes era realizado em casa, como “passatempo” feminino. Ao longo deste período, as denominadas artes menores, quer praticadas de forma profissional, quer no interior dos lares, foram caracterizadas como sendo “artes femininas”. Num círculo vicioso de atribuição de valores, o facto de estas artes ocuparem um lugar inferior nas hierarquias artísticas fez com que as mulheres nunca fossem impedidas



Figura 6. “Fotografia para raparigas”.

Estampa litográfica, parte de um conjunto de nove estampas intitulada *Ladies Sports and Pastimes (Desportos e passatempos para senhoras)*, c. 1900, col. particular.

de as praticar; por outro lado, o facto de serem identificadas como labores femininos também contribuiu para a sua desvalorização. Ou seja, quando a prática artística das mulheres não era excluída, tendia a ser inferiorizada.

Ignorar a identidade sexual, em defesa dos supostos critérios de qualidade artística e da análise formal de uma obra, significa desprezar um dado significativo na construção e percepção contemporânea da obra, tal como no percurso da artista. Não interessa apenas “descobrir” mulheres artistas, mas importa analisá-las enquanto “mulheres”, ou seja, tendo em conta que as suas identidades enquanto personagens históricas estão inevitavelmente marcadas pelo facto de elas serem mulheres. O percurso de um homem artista também está marcado pelo facto de ele ser um homem, tal como é indissociável

do contexto geográfico, social e cultural onde cresceu. Mas o ser “homem” nunca constitui um obstáculo ou uma limitação às possibilidades do seu percurso artístico porque, ao longo da história, a masculinidade estava implícita na prática artística.

Em estruturas sociais onde as diferenças sexuais eram muito marcadas, como aconteceu globalmente até há pouco tempo, e continua a acontecer em muitos países, importa questionar, por um lado, de que forma é que isso marcou o trabalho criativo das mulheres, a sua educação cultural e artística, a sua percepção crítica e a sua relação com instituições culturais e artísticas, e, por outro lado, de que modo é que o facto de se ser mulher influenciou a sua identidade historiográfica ou, simplesmente, a impossibilitou. Isto não significa, como já afirmámos, identificar uma “arte feminina”, num exercício irrelevante que se pode transformar em mais um modo de particularizar e secundarizar a arte produzida por mulheres. Significa, sim, analisar de que forma é que a identidade sexual pode determinar um percurso artístico e mesmo a natureza da obra, algo que é visível em muitos momentos da história e que pode ser explorado de múltiplas formas ao longo do programa do 10º, 11º e 12º ano do ensino secundário.

O Reino Unido e a França, por diferentes razões, apresentam características especialmente favoráveis ao estudo do fenómeno das mulheres artistas e escritoras e, em geral, ao estudo das relações das mulheres com a esfera pública e cultural do século XIX: o Reino Unido, por ter sido uma nação precursora no que se refere aos movimentos e ao pensamento feministas; a França, por outro lado, por ter sido um centro artístico europeu oitocentista por excelência, palco privilegiado de múltiplas manifestações artísticas e de uma profusão de debates referentes às artes e literatura. Assim, existe uma vasta bibliografia para estes casos nacionais que não tem equivalência em relação a outras nações europeias. O que não



Figura 7. “A Pintura” (esquerda) e “A escultura” (direita).

Cromos publicitários da marca de chocolate Guérin-Boutron, Paris, c. 1900, col. particular.

quer dizer que não existam inúmeros estudos de caso equivalentes para o caso português. Não faltam os materiais por tratar, os objetos por descobrir, os estudos de caso por explorar. O que tem faltado, isso sim, são mais olhares que os reconheçam e os convertam em objetos históricos. O ensino secundário – com a sua centralidade na formação de jovens mulheres e homens, muitos dos quais sem acesso ao ensino universitário – surge assim como um espaço de aprendizagem determinante para favorecer abordagens de género.

9.1.5.

O mérito da qualidade: os “tetos de vidro” da criatividade

Se no passado as exclusões eram mais fáceis de identificar, no presente elas são mais subtis. E, mesmo quando uma análise as torna evidentes, é mais difícil explicá-las ou encontrar razões objetivas para a sua existência. Quais são as questões colocadas pela contemporaneidade de um mundo onde os obstáculos às práticas de desenvolvimento da produção cultural feminina são de natureza mais imperceptível e inconsciente? O caso de Sarah Affonso, mulher do artista Almada Negreiros, é paradigmático destas outras barreiras – mais invisíveis – à prática artística das mulheres. A pintora pôde frequentar a Escola de Belas-Artes de Lisboa porque nenhuma regra escrita impedia as mulheres de o fazer. Mas, nas suas memórias publicadas, descreveu o estigma social de se ser uma rapariga a estudar pintura. De igual modo, seguindo Maria José Negreiros (1989), Sarah Affonso casou com um homem artista mas, já no fim da vida, admitiu como perante a impossibilidade de ambos conjugarem as suas respetivas carreiras artísticas com a vida familiar, foi ela que cedeu e abandonou a prática da pintura.

Para contrariar uma certa tendência para considerar o campo artístico ou literário como um mundo-à-parte, senão mesmo transgressivo e questionador das normas socialmente vigentes, as/os docentes poderão fazer comparações com outros contextos, do político ao religioso. No que se refere ao lugar das mulheres e aos equilíbrios de género, o campo

Sobre a expressão “teto de vidro”, ver o capítulo “Temas do Mundo Atual”, em especial o sub-capítulo “Segregação sexual dos mercados de trabalho”, deste Guião.

artístico pode ser tão “tradicional”, ou seja, tão patriarcal, como muitas outras áreas da sociedade.

Um dos principais e, muitas vezes, mais perversos argumentos para justificar a desproporção persistente entre mulheres e homens no mundo das artes e da literatura, é o da qualidade.

Indissociável desta questão é a da globalização dos feminismos e da arte. Uma das transformações do feminismo teórico, tal como foi enunciado na década de 1970 (ou mesmo na segunda metade do século XIX em países como o Reino Unido, onde o feminismo já teve um grande desenvolvimento teórico), é que deixou de ser produzido apenas por uma elite de mulheres brancas, cultas, privilegiadas e ocidentais para multiplicar as suas vozes e os seus discursos: do feminismo negro norte-americano, misturado com a luta contra as discriminações raciais, ao feminismo académico indiano, indissociável dos desafios do pós-colonialismo e das desigualdades sociais,

Como é que a qualidade e o mérito têm servido, tantas vezes, para iludir desigualdades de género (tal como étnicas), no campo artístico como no literário, político ou empresarial? Como é que uma disciplina – a história da cultura – tem lidado com a “qualidade” enquanto um dos seus conceitos fundadores? Como é que a maior ou menor consciência feminista de cada país e respetiva opinião pública, comunicação social e academia afetam as escolhas de quem escolhe? Porque é que subsistem tantas diferenças nacionais no que diz respeito às relações entre as mulheres e as artes e, em geral, no acesso das mulheres à educação, num mundo em que tanto se fala da globalização e circulação do conhecimento?

ou aos feminismos teóricos e ativistas enunciados por mulheres provenientes de múltiplos contextos nacionais e religiosos, também daqueles países mais pobres e com mais desigualdades ao nível dos direitos humanos.

Este fenómeno, que começou por afetar o feminismo enquanto instrumento de reflexão sobre o passado ou o presente, também tem influenciado as abordagens da história da cultura e das artes, hoje muito mais atenta àquilo que se passa para lá das fronteiras onde foram definidas as “belas-artes” e a “cultura” europeias. Embora o programa do ensino secundário se centre numa cultura europeia, alguns dos seus temas incluem relações culturais e artísticas

com outros lugares do mundo, mesmo que o façam no contexto de uma assimetria de poderes, como no caso das relações coloniais entre Portugal e o Brasil no século XVIII, ou Portugal e a Índia, a partir do século XVI.

A produção artística e criativa não pode ser compreendida fora do seu contexto histórico-cultural. Tão importante como analisar a componente de género na produção de um trabalho artístico – por exemplo, como é que o percurso e a obra de uma pintora do século XVII foram determinados pelo facto de ela ser mulher – é fazê-lo em relação à forma como esse trabalho foi avaliado quer no momento da sua produção, quer pela historiografia

posterior. Neste aspeto, partilha algumas das premissas da história da cultura influenciada pelo marxismo. Centrada nas diferenças sociais (em vez de sexuais), esta abordagem também considera que a arte é inseparável do contexto onde foi produzida, ao mesmo tempo que desafia uma ideia muito premente da história da arte de que o melhor dos artistas, escritores, músicos, dramaturgos, ou criadores, em geral, é capaz de transcender as suas circunstâncias ou, mesmo, que a genialidade “vem sempre ao de cima”.

Como já Virgínia Woolf afirmou na conferência que proferiu, em 1928, no Girton College (primeira universidade para mulheres, criada em Cambridge, na altura em que estas eram impedidas de estudar na tradicional universidade da cidade), quantas “irmãs de Shakespeare” não terão existido ao longo da história que, não tendo tido as mesmas oportunidades educativas que os seus irmãos, não puderam desenvolver a sua criatividade, o seu trabalho e o seu talento?

Uma perspetiva de género em relação à história cultural não implica, no entanto, considerar que o trabalho produzido por mulheres

tenha características próprias, como tem sido muito discutido também na teoria da literatura. Embora existam diferentes posições, pensamos que faz mais sentido inverter a questão: não se trata de identificar uma “arte feminina” ou uma “escrita feminina”, até porque, como o tem demonstrado uma história crítica, das artes e da literatura, isso serviu, quase sempre, para menorizar a produção de mulheres frente a uma “arte” ou a uma “escrita” que não precisava de afirmar o seu gênero porque tinha implícita a sua masculinidade.

É um facto que muitas mulheres utilizam a sua experiência *enquanto* mulheres na sua produção artística (Paula Rego ou Helena Almeida, por exemplo, como é proposto em dois estudos

de caso do programa), tal como alguns homens utilizam a sua experiência *enquanto* homens (Julião Sarmiento, por exemplo). Outros artistas, pelo contrário, de ambos os sexos, não fazem da sua identidade sexual matéria do seu trabalho. Em Vieira da Silva, por exemplo, como em muitos outros artistas, essa experiência não se traduz explicitamente na obra de arte final.

Dos estudos sobre artistas portuguesas salientam-se os de Idalina Conde (2001 e 1996), de Emilia Ferreira (2010), de Memory Holloway (2003), de Sandra Leandro (2011) e Raquel Silva (2013; 2016), de Maria Manuel Lisboa (2003), de Ana Gabriela Macedo (2010), de Maria João Oliveira (2016) *et al.* (2006), de Ruth Rosengarfen (2009) e de Filipa Vicente (2015; 2012).

9.2.

PROPOSTAS DE ACTIVIDADES

Contar para compreender: quantas Mulheres?

Em 1550, Giorgio Vasari refere mais mulheres artistas do que Janson, na sua história da arte publicada em 1979. Saiu, entretanto, nova edição revista por vários autores, em 2010, onde foram acrescentadas algumas mulheres artistas. Este pequeno exemplo, serve também para demonstrar que esta não é uma história necessariamente linear – de um passado onde as mulheres não faziam parte de uma cultura artística, para um presente, o nosso presente, onde esta já seria uma questão inexistente.

A perceção de uma sequência cronológica é determinante para um entendimento do tempo e de uma ideia de história inscrita temporalmente. No entanto, em relação à história das mulheres no espaço público da cultura é necessário ter em conta que nem sempre se tratou de um movimento progressivo de um maior fechamento para uma maior abertura: ou seja, existem avanços e recuos num caminho em direção a uma maior visibilidade e profissionalização das mulheres em várias áreas da cultura, tal como existem – nos mesmos tempos cronológicos – lugares e países com muitas diferenças. Ou seja, esta nem sempre é a história de um “progresso”, de uma crescente participação das mulheres no mundo artístico e cultural até um presente onde imperaria a igualdade. Embora em muitos países a participação das mulheres nas práticas e nos percursos artísticos seja hoje incomparavelmente maior do que noutros

períodos históricos, o campo artístico e a escrita sobre arte e cultura continuam a estar marcados por discriminações sexuais. Assim, nem o passado é feito apenas de ausências e limites à prática artística feminina, nem o presente do mundo ocidental, supostamente o mais igualitário, está isento de inúmeros entraves à participação plena das mulheres no mundo artístico e cultural e ao seu reconhecimento. Uma das principais diferenças é que, se até aos inícios do século XX estes entraves eram objetivos, nomeáveis, escritos, legalizados, depois disso passaram a estar invisibilizados por fatores mais subjetivos, inconscientes, não-escritos e, muitas vezes, também não-ditos.

- Observar/contar a desproporção entre mulheres e homens em diversos campos artísticos (mas também nos espaços de opinião da comunicação social, no mundo empresarial e financeiro, na política partidária ou entre os dirigentes religiosos).
- Observar/discernir a ausência de mulheres nas narrativas históricas a que estamos expostos: ao longo da nossa educação formal; nas narrativas históricas que nos são transmitidas de outros modos (em museus, livros infantis ou comemorações históricas).

PROPOSTAS DE ACTIVIDADES

A palavra “Homem”: questionar a linguagem

Tendo em conta que a palavra “homem” está presente ao longo do programa de *História da Cultura e das Artes*, um exercício pertinente seria o de confrontar os próprios alunos/as com a banalização e naturalização da palavra “homem” e o modo como ela é utilizada para designar o “homem” e a “mulher”.

Um domínio de discriminação de género, entre os muitos que poderíamos referir, é o da linguagem. Esta não é uma entidade à parte que sobrevive imutável à passagem do tempo, mas é constitutiva do contexto em que é utilizada. O masculino genérico, por exemplo, serve, como refere Deborah Cameron, em muitas línguas e contextos, para designar homens e mulheres (2002). Mesmo a utilização do género comum, em línguas como a inglesa, acaba por recorrer muitas vezes à noção de masculino para designar aquilo que é neutro. Quando o que é universal é masculino, as mulheres surgem como exceção – como aquelas que têm que ser identificadas como tal. A utilização recorrente e acrítica da palavra “homem” para designar homens e mulheres, ainda tão usada em França, Itália, Espanha e Portugal, por exemplo, em discursos escritos ou orais e, mesmo, na escrita académica é uma forma – inconsciente – de subscrever a prática quotidiana da discriminação.

A língua, tal como a arte, constitui um modo de representação inscrito na história, que está



Figura 8. Paula Rego no estúdio da National Gallery de Londres, ao lado do painel que lhe foi encomendado pelo Museu, Fotografia.

© Colin Harvey, National Gallery Studio. Cortesia da artista.

intrinsecamente associado aos usos que dela se faz e às formas de construir a realidade, detendo o poder de legitimar e naturalizar os seus discursos. Assim, o facto de muitos linguistas não reconhecerem que o género de determinadas palavras numa língua contém significados para lá das classificações técnicas que as designam, não quer dizer que estes significados não existam. Da mesma forma, não é por muitos historiadores da arte omitirem os nomes e a obra de mulheres artistas que podemos afirmar que “não existem mulheres artistas”, embora seja esta a mensagem que é transmitida, mesmo que de forma subliminar.

9.3.

PROPOSTAS DE ABORDAGEM CURRICULAR

Mulheres Monjas: possibilidades e limitações do espaço conventual

PROGRAMA
DE HISTÓRIA
DA CULTURA
E DAS ARTES

10º ano

Módulo 3

*A cultura do
mosteiro*

Para além dos *ateliers* artísticos, um espaço propício a uma prática artística por parte das mulheres era o convento. De facto, a tipologia da freira-artista, sobretudo nos países católicos europeus, apresenta indícios de vitalidade desde o século X, com iluminadoras e músicas como Hildegarda de Bingen (1098-1179), e prolonga-se até ao século XVIII. Tendo em conta que o analfabetismo feminino era generalizado, os conventos funcionavam muitas vezes como o único espaço onde as mulheres podiam receber uma educação básica. A tarefa de copiar manuscritos e, por vezes, decorá-los fez com que a aprendizagem elementar do desenho e da pintura, que será divulgada ao longo do século XVI pelo modelo educativo proposto por Castiglione, estivesse já presente em muitos conventos femininos durante o período medieval.

Ainda no século XV, Bolonha conhecerá o caso de Caterina Vigri (1413-1463), muitas vezes citado como o primeiro exemplo de uma genealogia de mulheres artistas que distinguirá a cidade italiana durante um longo período. De facto, logo no século XVII, a obra de Carlo Cesare Malvasia (1678) contribuiu para identificar Bolonha como uma cidade especialmente rica de exemplos de mulheres artistas, sendo que, no século XIX, esta

genealogia artística feminina foi reforçada com outros livros especialmente dedicados às mulheres artistas ou intelectuais da cidade, como é caso dos de Jordana Pomeroy (2007), Fredrika Jacobs (1997), Vera Fortunati (2007), Angela Ghirardi (1998), Ann Harris (2007; 1976) e Raymond Bissell (1999).

Além de artista, Caterina Vigri também se notabilizou como escritora e música; porém, o que fez com que os seus talentos fossem descritos e a sua obra preservada foi o seu estatuto de santa. Ou seja, aquilo que ela produziu funcionou muito mais como relíquia do que como obra de arte. Neste, como noutros casos, a identidade religiosa sobrepôs-se a todas as outras: canonizada em 1712, Santa Catarina de Bolonha fora objeto de um quadro de Marcantonio Franceschini, em finais do século XVII, onde a sua faceta de pintora faz parte da construção da sua iconografia como santa – um anjo segura a tela onde surge o esboço de um Menino Jesus da autoria de uma Santa Catarina vestida de freira, a molhar um pincel na paleta.

No entanto, se um convento podia significar uma maior liberdade para uma mulher desenvolver os talentos que as exigências familiares não permitiam, era também um espaço fechado, pouco propício à

PROPOSTAS

“A propósito da freira Plautilla Nelli (1524-1588), que vivia no convento da Piazza San Marco, em Florença, Vasari considerou que o seu melhor trabalho era o copiado de outros, “o que demonstra que ela teria feito coisas maravilhosas se, tal como os homens, tivesse tido possibilidade de estudar e praticar, devotando-se ao desenho e a retratar coisas vivas e naturais”. Como prova desta constatação, Vasari escreveu que “os rostos e as feições das mulheres” pintadas por Nelli, “por ter podido observá-los à vontade”, eram “muito melhores e mais próximos da verdade do que as cabeças dos homens.” (1550)

Giorgio Vasari, edição de 1880, vol. V: 80

criação. Apesar da grande quantidade de artistas-freiras identificadas no Sul da Europa até ao século XVIII, a falta de formação artística aliada ao isolamento em relação a um contexto artístico e ao mercado da arte influenciaram de forma negativa a sua produção (Arruda *et al.*, 2006; Bradford, 2003).

Se o convento proporcionava às mulheres artistas um espaço físico, não lhes outorgava

um espaço de liberdade favorável à criação, não sendo por acaso que os múltiplos exemplos de mulheres artistas que se notabilizaram durante este período não tenham realizado a sua formação num convento. Por outro lado, mesmo que tenha havido casos de freiras artistas que experimentaram formas e temas inovadores, a sua identificação foi sempre muito dificultada pelo próprio isolamento do convento.

PROPOSTAS

Mulheres pintoras antes do iluminismo

Tomar conhecimento das muitas mulheres que se dedicaram profissionalmente à pintura entre 1500 e 1700 – Sofonisba Anguissola, Lavinia Fontana, Artemisia Gentileschi ou Elisabetta Sirani – mas sobretudo desafiar as/os alunos a questionarem o facto de conhecerem tão poucas ou nenhuma:

- Conhecem alguma mulher pintora neste período?
- Ficam surpreendidos por elas existirem?
- Depois de saberem que existiram e de saber os seus nomes, porque é que acham que



Figura 9. Artemisia Gentileschi, *Judite e a sua criada com a cabeça de Holofernes* (pormenor) c. 1613-14, óleo sobre tela, Galleria Palatina, Palazzo Pitti, Florença, Itália.

nunca ouviram falar nelas?

- Explorar os problemas e as questões que a história da arte tem debatido desde que “descobriu” uma série de nomes e obra de mulheres pintoras, nas últimas décadas do século XX.
- Como é que estas e outras pintoras conseguiram empreender percursos artísticos de sucesso numa época em que a educação artística não era acessível às mulheres?
- Como é que as limitações à formação, à mobilidade ou à integração nos circuitos de mecenato religioso afetaram os temas pintados por mulheres ou a dimensão das suas telas?
- Como é que a escrita sobre a arte, *sua* contemporânea ou *nossa* contemporânea, analisou os seus trabalhos?
- Porque é que elas, nos séculos XVI e XVII, ultrapassaram as limitações práticas, culturais e sociais do seu sexo, mas os seus nomes não ultrapassaram as limitações da disciplina do saber que analisa a arte do passado, ou seja, a história da arte?
- Porque é que apenas na década de 1970, quando a teoria feminista veio influenciar também a história da arte, é que elas foram “descobertas”?

PROGRAMA
DE HISTÓRIA
DA CULTURA
E DAS ARTE

11^o ano

Módulo 5
*A cultura
do Palácio
(1^a metade do
século XV-1618)*

Módulo 6
*A cultura
do Palco
(1618-1714)*

PROPOSTAS

Mulheres artistas do século XVIII

Esperar-se-ia que as transformações políticas que se deram na França do século XVIII – a passagem revolucionária de uma monarquia para uma república que se apresentava como mais aberta à diversidade social e à representatividade – beneficiassem as mulheres artistas, abrindo-lhes portas institucionais e reconhecimento paritário. Mas não foi assim. Algumas instituições artísticas que antes aceitavam mulheres aproveitaram as reformas próprias da conjuntura política para introduzirem novas regras que excluíssem a sua participação. Assim, quando o número de mulheres artistas começou a aumentar, deixando de ser consideradas uma “exceção”, houve necessidade, por parte de algumas instituições, de proceder à sua “exclusão”.

É preciso também ter em conta que as próprias transformações do mundo da arte que se deram ao longo do século XVIII tornaram mais visível a existência de mulheres artistas, com isso provocando reações que, anteriormente, teriam permanecido no foro privado.

Referimo-nos à sempre crescente importância das exposições temporárias abertas ao público, à multiplicação de espaços

não-privados ligados às artes, à consolidação de uma escrita

crítica sobre exposições e sobre arte, muitas vezes divulgada através dos jornais, e, em geral, à transferência do domínio artístico de um espaço privado para um espaço mais público. Neste contexto de crescente visibilidade, as mulheres artistas impunham-se ao olhar de um público que também alargava o espectro dos seus membros.

Entre as três artistas mais citadas para este período, encontramos a veneziana Rosalba Carriera (1675-1757), a suíça Angelika Kauffmann (1741-1807), que realizou um esboço do pintor português Francisco Vieira, O Portuense, e a francesa Elizabeth Vigée Le Brun (1755-1842) que pintou a famosa cantora de ópera portuguesa, Luísa Todi, as três notabilizadas pelos seus exímios retratos, pelas suas brilhantes e profícuas carreiras internacionais e pelo seu prestígio entre diferentes comunidades artísticas (Sherif, 1996).

Em 1768, Angelica Kauffman é uma das duas mulheres que integram o grupo de artistas fundadores da Royal Academy of Art londrina, presidida por Joshua Reynolds. Em 1772, Johan Zoffany pinta o famoso retrato de grupo de todos os membros fundadores da Royal Academy of Arts no ato de pintar o nu masculino. Como já tem sido notado por

PROGRAMA
DE HISTÓRIA
DA CULTURA
E DAS ARTES

12º ano

Módulo 7
*A cultura
do Salão
(1714-1815)*

PROPOSTAS



Figura 10. Elizabeth Vigée LeBrun, *Auto-retrato*.

Postal com reprodução fotográfica do auto-retrato da artista que existe na Galeria dos Uffizi, Florença, Itália, c. 1910, col. particular.



Figura 11. Capa do Catálogo da Exposição da Sociedade Nacional de Belas Artes, Lisboa, 1902.

várias autoras a propósito deste quadro, as duas mulheres que compunham o grupo – Kauffman e Mary Moser (1744-1819) – são “desumanizadas” para serem representadas como dois quadros pintados entre as muitas obras de arte que adornavam a sala. Impossibilitadas de assumirem o papel de observadoras de um nu, são transformadas em obras de arte, na representação possível de si próprias. Num processo de dupla exclusão – da sala onde se expunha um modelo nu e do quadro que a representava –, tornam-se objetos artísticos em vez de artistas.

PROPOSTAS

Mulheres enquanto observadoras dos novos espaços de modernidade

Um tema central das abordagens feministas da história da arte tem sido do olhar, o olhar sobre as mulheres e o olhar das mulheres: por um lado, o das mulheres enquanto objeto de observação e criação masculino, uma das tipologias mais persistentes da representação artística ao longo da história da arte ocidental, mas também global; por outro, o das mulheres enquanto observadoras, criadoras, elas próprias, de representações da realidade. A mulher observadora não foi necessariamente artista ou escritora, mas também a consumidora da multiplicidade de imagens que o século XIX providenciava de forma sempre crescente, ou a leitora de livros e, sobretudo, dos jornais que se multiplicaram com o desenvolvimento das tecnologias de reprodução oitocentista, nomeadamente a litografia. No entanto, a identidade sexual determinava, e determina ainda, o acesso à visualidade, à cultura como à educação. Assim, ao lado de outros determinantes como a origem social ou étnica, o género deve ser tido em conta para compreender a relação entre o ser humano e a produção artística e cultural.

As transformações dos espaços urbanos, os efeitos da industrialização, a multiplicação de espaços de consumo e de circulação global de objetos e pessoas tiveram efeitos centrais na construção de uma visualidade moderna: a litografia, a fotografia, as exposições universais

e, mais tarde, as coloniais, os museus públicos, os jardins botânicos e zoológicos criaram novos tipos de observadores e espectadores onde as mulheres se encontravam. As mulheres europeias de meios sociais mais privilegiados também ocuparam estes espaços públicos, tal como passaram a fazer parte dos passageiros dos comboios, o novo meio de comunicação que transformou as noções vigentes de espaço e de tempo.

PROGRAMA
DE HISTÓRIA
DA CULTURA
E DAS ARTES

12^o ano

Módulo 8
*A cultura
da Gare
(1814-1905)*



Figura 12. Estudantes femininas numa aula de desenho com modelo ao vivo.

Fotografia de c. 1900, Herkomer Art School, Bushey, Hertfordshire, Reino Unido.

PROPOSTAS

Feminismo e Belas Artes /Arte e Política

PROGRAMA
DE HISTÓRIA
DA CULTURA
E DAS ARTE

12^o ano

Módulo 8
*A cultura
da Gare
(1814-1905)*

Uma figura importante neste contexto foi John Stuart Mill que, entre muitas ações a favor dos direitos das mulheres, também solicitou que, numa lei acerca da representação do povo, a palavra “homem” fosse substituída pela palavra “pessoa”. Ao fazê-lo, demonstrava já uma consciência da relevância das palavras em questões de representatividade e de política e de como as palavras eram indissociáveis dos seus usos sociais e culturais. Precisamente por ser homem, estava imbuído de uma autoridade política e intelectual que se revelou muito útil no diálogo estabelecido entre as mulheres que reivindicavam o alargamento da noção restrita de sufrágio universal, por um lado, e os políticos que lhes negavam o acesso ao voto e à esfera política, por outro.

Em 1866, Mill apresentou ao Parlamento inglês a petição assinada por 1499 mulheres, entre várias mulheres artistas. Apesar de a proposta de alargamento do sufrágio universal, de modo a incluir as mulheres, ter sido chumbada pela maioria de 196 votos, os 73 votos a favor foram considerados como um sinal encorajador. Poderíamos comparar esta petição com a assinada pelas mulheres artistas e dirigida à Royal Academy, uns anos antes. Ambas eram gestos que constituíam formas de pressão e que, mesmo quando não concretizadas, tinham uma força simbólica muito poderosa.

Embora, muitas vezes, o objetivo principal fosse o mesmo – eliminar as profundas

injustiças legais, sociais, políticas ou culturais que afetavam as mulheres, as formas de o alcançar eram, por vezes, muito distintas e até contraditórias. Isto é visível em alguns casos específicos que tiveram lugar em Londres e em Paris, mas também em Lisboa ou no Porto, na segunda metade do século XIX e que, certamente, exemplificam alguns dos problemas com que se deparavam as mulheres artistas de qualquer país, ao terem que escolher entre os diversos caminhos possíveis para a sua afirmação. A questão da educação artística é central para compreender as reivindicações de tantas artistas, conscientes de que apenas uma formação equivalente àquela que era fornecida aos seus congéneres masculinos lhes poderia garantir as condições mínimas para acederem à profissionalização.

Os inúmeros textos oitocentistas e novecentistas que contribuíram para este debate estão impregnados de ideias acerca das diferentes expectativas em relação à aprendizagem artística por parte de homens e mulheres. A diferença entre este período histórico e momentos anteriores era que, agora, havia cada vez mais vozes a manifestarem-se contra aquilo que consideravam uma injustiça, e estas vozes tanto tomavam a forma de associações organizadas e coletivas, como assumiam a sua individualidade. Bashkirtseff, caso exemplar de uma voz individual, denunciava o desprezo generalizado que subsistia em relação às

PROPOSTAS

mulheres, e questionava-se sobre quais seriam as objeções à entrada das mulheres na escola de belas-artes parisiense. Perante a inexistência de razões, a pintora denunciava aqueles que considerava serem os principais entraves:

“desagradaria aos Senhores Professores, em primeiro lugar, porque seria uma inovação, uma mudança, e a rotina é uma das flores que melhor se dá nas nossas instituições.” (Bashkirtseff, 1882: 208-209)

Poderíamos dividir assim as estratégias das mulheres artistas com ambições profissionais na Europa de Oitocentos em duas grandes linhas: por um lado, as tentativas de pressionar, integrar, pertencer, partilhar e usufruir das instituições artísticas já existentes, onde dominava o masculino e onde, muitas vezes, havia regras explícitas de exclusão; por outro lado, as iniciativas de criação de espaços próprios para mulheres, como um modo de criar alternativas aos limites que lhes eram impostos nos lugares já existentes. Muitas vezes, tais iniciativas sobrepunham-se, envolvendo as mesmas pessoas, e se, aqui, nos centramos



Figura 13. Marie Bashkirtseff, *Auto-retrato com paleta*.

1884, óleo sobre tela, coleção Musée des Beaux-Arts, Nice. © Ville de Nice, França, Photo Muriel Anssens.

apenas nos casos de Paris e de Londres, com certeza que o mesmo processo poderá ser identificado em muitos outros cenários nacionais. Ainda na década de 1840, a artista Anna Mary Howitt (1824-1884) escreveu uma carta a Barbara Bodichon onde manifestou a sua frustração por não poder fazer parte da Royal Academy of Arts (ver texto em caixa).

“ Oh! Como eu gostaria de ser um homem para poder pintar ali. Quando eu vi todos os cavaletes dos estudantes espalhados na sala – muitas telas e cavaletes encostados à parede e, aqui e ali, quadros de “grandes mestres”, uma atmosfera de inspiração perfeita, e depois passei para a segunda sala onde estavam pendurados os quadros de estreia dos académicos, uma pessoa parecia transportada para um mundo artístico mais livre, maior e mais sério – um mundo, infelizmente, de que não podemos desfrutar devido à nossa condição de mulher – Oh, senti-me verdadeiramente triste – todas as nossas tentativas e lutas pareceram tão patéticas e em vão – (...) Senti-me muito zangada por ser uma mulher, pareceu-me um erro tal, mas a Eliza Fox, mil vezes pior do que eu, disse “Nah, mais vale ficarmos zangadas com os homens por não permitirem que as mulheres gozem dos prazeres deste mundo, e, em vez de nos lamentarmos por sermos mulheres, vamos esforçar-nos seriamente por alcançar um estádio mais nobre, vamos empenhar-nos em estar entre aquelas mulheres que serão as primeiras a abrir as portas da academia às aspirantes suas colegas – essa seria uma missão nobre, não seria?”

Anna Mary Howitt in Pamela Nunn, 1986: 56.

PROPOSTAS

Representações de mulheres

As representações de mulheres dominam a cultura da publicidade do século XX, tal como a cultura do espaço virtual, do século XXI.

A objetificação e sexualização do corpo da mulher persistiu para lá das várias mudanças de meios e tecnologias – do papel e da tipografia, das imagens de jornais e revistas, ao espaço digital.



Figura 14. Aurélia de Sousa (pintora portuguesa que estudou na Académie Julian em Paris) e Sofia de Sousa ao ar livre, Fotografia, s.d.

Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio, Porto.

PROGRAMA
DE HISTÓRIA
DA CULTURA
E DAS ARTE

12º ano

Módulo 9

*Cultura
do Cinema
(1905-1960)*

Módulo 10

*A cultura do
Espaço Virtual
(1960-
actualidade)*

Ou seja, apesar do enorme desenvolvimento de um discurso crítico em relação às mais tradicionais formas de representação das mulheres, elas subsistem

de muitos modos na cultura juvenil e contemporânea, dos videojogos aos vídeos musicais disponíveis em canais televisivos ou no *youtube*. Tendo em conta que os alunos/as do 10.º, 11.º e 12.º cresceram num contexto de proliferação, e naturalização, do virtual/digital importa contribuir para a sua consciência crítica e questionadora.

Sob um discurso de celebração do feminino, muitos produtos de cultura visual mais não fazem do que reificar “o feminino” acriticamente. A mulher sexualizada pintada, filmada ou fotografada por um homem passou a estar disponível não apenas na imprensa, publicidade urbana, galeria de arte ou museu, mas também no computador ou telemóvel. Importa questionar a reificação de categorias homogeneizadoras e simplificadoras de “mulher” – a “mulher-mãe”, a “mulher-fatal”, a “mulher” – que exclui a diversidade e a pluralidade de representações. A análise crítica das representações de mulheres em formas visuais, artísticas ou não, tem sido

PROPOSTAS

uma das vertentes de uma abordagem feminista às formas de produção cultural, nas últimas décadas. Num exercício de desconstrução do binómio homem-observador/mulher-observada – tão hegemónico na arte elitista e minoritária como na cultura visual popular e maioritária –, esta crítica veio demonstrar como, no que se refere às representações de mulheres, existem muitos paralelismos entre a arte e outras formas de cultura visual como a publicidade,

as plataformas digitais, a banda desenhada ou a ilustração. Outra questão passível de ser analisada é a forma como, a partir dos anos 60, muitas mulheres artistas vieram redefinir e reapropriar-se de domínios tradicionalmente masculinos, como o eram as abordagens visuais, artísticas e literárias às mulheres, da pintura, à escultura, ao teatro, ou à música, como evidenciaram Lynda Nead (1992) e Linda Nochlin (1999).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRUDA, Luísa Capucho e HALL, Aline Gallasch (2006), *Mulheres do Século XVIII. Pintoras portuguesas*, Lisboa, Ela por Ela.
- BAGLIONE, Giovanni (1975), "Vita di Lavinia Fontana, Pittrice", *Le Vite de' Pittori, Scultori e Architetti. Dal pontificato di Gregorio XIII fino a tutto quello d'Urbano VIII*, Bolonha, Arnaldo Forni Editore, pp. 143-144 (Roma, 1649; 1.ª ed., 1642).
- BALDINUCCI, Filippo (1846), *Notizie dei Professori del Disegno da Cimabue in qua per le quali si dimostra come, e per chi le belle arti di pittura, scultura e architettura, lasciata la rozzezza delle maniere greca e gótica, si siano in questo secoli ridotte all'antica loro perfezione*, Florença, Per V. Batelli e Compagni (1.ª ed., 1681-1728).
- BETTERTON, Rosemary (1996), *An Intimate Distance. Women, artists and the body*, Londres e Nova Iorque, Routledge.
- BISSELL, Raymond Ward (1999), *Artemisia Gentileschi and the Authority of Art: Critical reading and catalogue raisonné*, Pensilvânia, Pennsylvania State University Press.
- BOCCACCIO, Giovanni (2001), *Famous Women*, trad. e ed. de Virginia Brown, Cambridge, MA; Londres, Harvard University Press, The I Tatti Renaissance Library.
- BRADFORD, Sarah (2003), *Lavinia Fontana: A painter and her patrons in sixteenth-century Bologna*, New Haven, Yale University Press.
- BROUDE, Norma e GARRARD, Mary D. (2005), *Reclaiming Female Agency. Feminist art. History after modernism*, Berkeley, University of California Press.
- BROUDE, Norma e GARRARD, Mary D. Garrard (1992), *The Expanding Discourse*, Nova Iorque, Icon Editions.
- BROUDE, Norma e GARRARD, Mary D. (1982), *Feminism and Art History: Questioning the litany*, Nova Iorque, Harper & Row.
- CAMERON, Deborah (2002), "Dicotomias falsas: gramática e polaridade sexual", in Ana Gabriela Macedo, ed., *Género, Identidade e Desejo. Antologia crítica do feminismo contemporâneo*, Lisboa, Edições Cotovia, pp. 125-142.
- CHADWICK, Whitney (1985), *Women Artists and the Surrealist Movement*, Londres, Thames and Hudson.
- CHADWICK, Whitney (1994), *Women, Art and Society*, Londres, Thames and Hudson.
- CHERRY, Deborah (1993), *Painting Women. Victorian women artists*, Londres e Nova Iorque, Routledge.
- CONDE, Idalina (2001), "Mulheres Artistas: Umbras e Passagens", in *Mulheres do Século XX: 101 livros*. Lisboa, Câmara Municipal de Lisboa. Catálogo de Exposição, pp. 95-100.
- CONDE, Idalina (1996), "Sarah Affonso, mulher (de) artista", *Análise Social*, n.ºs 131-132, pp. 459-487.
- DAVIES, Penelope J.E., DENNY, Walter B., HOFRICHTER, Frima Fox e JACOBS, J. Joseph (2010), *A Nova História da Arte de Janson: A tradição ocidental*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- DEEPWELL, Katy (ed.) (1995), *New Feminist Art Criticism. Critical strategies*, Manchester e Nova Iorque, Manchester University Press.
- DOY, Gen (1998), *Women & Visual Culture in 19th Century 1800-1852*, Londres e Nova Iorque, Leicester University Press.
- FERREIRA, Emília (org.) (2010), *Milly Possoz. Uma gramática modernista*, Lisboa, Fundação Arpad Szenes-Vieira da Silva, Catálogo de Exposição.
- FORTUNATI, Vera (2007), "Towards a History of Women Artists in Bologna between the Renaissance and the Baroque: Additions and Clarifications", in *Italian Women Artists from Renaissance to Baroque*, Washington, D.C., National Museum of Women in the Arts, sVo Art, Catálogo de Exposição, pp. 41-48.
- FOUCAULT, Michel (1969), *L'Archéologie du Savoir*, Paris, Éditions Gallimard.
- GARB, Tamar (1994), *Sisters of the Brush. Women's artistic culture in late nineteenth-century Paris*, New Haven, Londres, Yale University Press.
- GHIRARDI, Angela (1998), "Women artists of Bologna: The Self-Portrait and the Legend from Caterina Vigni to Anna Morandi Manzolini (1413-1774)", in *Lavinia Fontana of Bologna 1552-1614*, Milão, Washington, Electa, National Museum of Women in the Arts, pp. 32-47; 32-33.
- HARRIS, Ann Sutherland (2007), "Sofonisba, Lavinia, Artemisia, and Elisabetta: Thirty Years after *Women Artists: 1550-1950*", in *Italian Women Artists from Renaissance to Baroque*, Washington, D.C., National Museum of Women in the Arts, sVo Art, Catálogo de Exposição, 49-62, p. 52.
- HARRIS, Ann Sutherland (1976), "The Status and Education of Women in Renaissance Italy", in Anne S. Harris e Linda Nochlin, eds., *Women Artists: 1550-1950*, Los Angeles; Nova Iorque, Los Angeles County Museum; Random House, pp. 22-23; 27.
- HOLLOWAY, Memory (2003), "Prece nos areais: Paula Rego e as representações visuais da Primeira Missa

- no Brasil”, in João Cezar de Castro Rocha, ed. *Nenhum Brasil Existe*. Pequena Enciclopédia. Rio de Janeiro, Universidade Editora, 63-73.
- JACOBS, Fredrika H. (1997), *Defining the Renaissance Virtuosa. Women artists and the language of art history and criticism*, Cambridge, Cambridge University Press.
- JANSON, Horst Waldemar (co-aut. Dora Jane Janson) (1979), *História da Arte: Panorama das artes plásticas e da arquitetura da Pré-história à actualidade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- JONES, Amelia (ed.) (2002), *The Feminism and Visual Culture Reader (In Sight)*, Londres e Nova Iorque, Routledge.
- The Journal of Marie Bashkirtseff* (1985), tradução de Mathilde Blind, introdução de Rozsika Parker e Griselda Pollock, Londres, Virago Press.
- LEANDRO, Sandra e SILVA, Raquel Henriques da, eds., (2016). *Mulheres Escultoras em Portugal*, Lisboa, Caleidoscópio.
- LEANDRO, Sandra e SILVA, Raquel Henriques da, eds., (2013). *Mulheres pintoras em Portugal: de Josefa d'Óbidos a Paula Rego*. ed. 1, 1 vol. Lisboa, Esfera do Caos.
- LEANDRO, Sandra (2011), “Boa Figura, Má Figura, Sem Figura: Mulheres artistas no tempo da 1.ª República”, in Zília Osório de Castro, João Esteves e Natividade Monteiro (ed.), *Mulheres na I República: Percursos, conquistas e derrotas*, Lisboa, Colibri, pp. 271-31.
- Letters of Marie Bashkirtseff*, tradução de Mary J. Serrano, Londres, Cassell e Company, s.d., pp. 208-209. Carta dirigida a Monsieur Julian, director da Academia Julian, em 1882.
- LISBOA, Maria Manuel (2003), *Paula Rego's Map of Memory. National and sexual politics*, Hampshire, Ashgate.
- MACEDO, Ana Gabriela (2010), *Paula Rego e o Poder da Visão*, Lisboa, Cotovia.
- MALVASIA, Carlo Cesare, *Felsina Pittrice. Vite de pittori bolognesi* (1678), 2 tomos, Bolonha, Per l'eredi Domenico Barbieri.
- MESKIMMON, Marsha (2003), *Women Making Art: History, subjectivity, aesthetics*, Londres e Nova Iorque, Routledge.
- MILL, John Stuart (1869), *The Subjection of Women*, Nova Iorque, D. Appleton & Company.
- NEAD, Lynda (1992), *The Female Nude. Art, obscenity and sexuality*, Londres e Nova Iorque, Routledge.
- NEGREIROS, Maria José de Almada (1989), *Sarah Affonso*. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- NOCHLIN, Linda (1999), *Representing Women*, Londres, Thames and Hudson.
- NOCHLIN, Linda (1971), “Why have there been no great women artists?”, *ARTnews*, Janeiro, pp. 22-39; 67-71.
- NUNN, Pamela Gerrish (ed. e introd.) (1986), *Canvassing. Recollections by six Victorian women artists*, Londres, Camden Press.
- OLIVEIRA, Márcia (2016), *Arte e Feminismo em Portugal no Contexto Pós-Revolução*, Braga, Humus.
- OLIVEIRA, Maria João Lello Ortigão de (2006), *Aurélia de Sousa em Contexto. A cultura artística no fim de século*, col. Arte a Artistas, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- PARKER, Rozsika e POLLOCK, Griselda (1981), *Old Mistresses: Women, art, and ideology*, Londres, Routledge.
- PERRY, Gill (ed.) (1999), *Gender and Art*, Londres, New Haven, Yale University Press, The Open University.
- POLLOCK, Griselda (2002), “A política da teoria: gerações e geografias na teoria feminista e na história das histórias da arte”, in Ana Gabriela Macedo, ed., *Gênero, Identidade e Desejo. Antologia crítica do feminismo contemporâneo*, Lisboa, Edições Cotovia, pp. 191-220.
- POLLOCK, Griselda (ed.) (1996), *Generations and Geographies in the Visual Arts. Feminist readings*, Londres e Nova Iorque, Routledge.
- POLLOCK, Griselda (1988), *Vision and Difference. Femininity, feminism, and the histories of art*, Londres, Routledge.
- POMEROY, Jordana (2007), “Italian Women Artists from Renaissance to Baroque”, *Italian Women Artists from Renaissance to Baroque*, Washington, D.C., National Museum of Women in the Arts, sVo Art, Catálogo de Exposição, pp. 19-22, 21.
- ROSENGARTEN, Ruth (2009), *Contrariar, Esmagar Amar: A Família e o Estado Novo na Obra de Paula Rego*, Lisboa, Assírio e Alvim.
- ROSENGARTEN, Ruth (2004), (editor), *Compreender Paula Rego*, Lisboa, Edições Público/Serralves.
- SHERIF, Mary D. (1996), *The Exceptional Woman: Elizabeth Vigée-Lebrun and the cultural politics of art*, Chicago, University of Chicago Press.
- SPIVAK, Gayatri Chakrabarty (1985), “The Rani of Sirmur: an essay in reading the archives”, *History and Theory*, 24, pp. 247-272.
- VASARI, Giorgio (1880), “Madonna Properzia de' Rossi. Scultrice Bolognese”, in *Le Vite de' più*

Eccelenti. "Pittori, Scultori ed Architettori Scritte da Giorgio Vasari Pittore e Architetto Aretino con Nuove Annotazioni e Commenti di Gaetano Milanesi, volume V, Florença, G.C. Sansoni.

VICENTE, Filipa Lowndes e VICENTE, Ana (2015a), "Fora dos cânones: mulheres artistas e escritoras no Portugal de princípios do século XX", *Faces de Eva: estudos sobre a mulher*, 33, pp. 37-51.

VICENTE, Filipa Lowndes (2015b), "«Um espaço para pintar»: Josefa de Óbidos e a genealogia de mulheres pintoras europeias dos séculos XVI e XVII", in Ana de Castro Henriques (Org.), *Josefa de Óbidos e a invenção do barroco português*. Catálogo de

Exposição. Lisboa, Museu Nacional de Arte Antiga, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, pp. 41-50.

VICENTE, Filipa Lowndes (2015c), "Mulheres artistas: As possibilidades de criação feminina em 1915", in Steffen Dix (Org.), *1915 – O ano do Orpheu*, Lisboa: Tinta-da-china, pp. 121-135.

VICENTE, Filipa Lowndes (2012a), *A Arte sem História. Mulheres e Cultura Artística (séculos XVI-XX)*, Lisboa, Babel.

VICENTE, Filipa Lowndes (2012b), "História da arte e feminismo: uma reflexão sobre o caso português", *Revista de História da Arte, Práticas da Teoria*, FCSH-UNL, n.º 10, pp. 210-25.

10.

Reposicionando Mulheres e Homens na História Ensinada

por: Teresa Pinto*

* A autora agradece o convite que lhe foi endereçado, em finais de 2014, para participar nesta obra, tendo finalizado este texto e respetivas propostas em agosto de 2015.

10.1.

Por uma História Ensinada de Qualidade: responsabilidades e constrangimentos das e dos docentes de História

Como docentes de História, assumimos a missão oficialmente definida no programa de História A de contribuir para “a promoção de aquisições científicas sólidas e, simultaneamente, ao nível do agir, para a integração de hábitos de ponderação de opções, promotores da intervenção consciente e democrática dos jovens na vida coletiva” (Mendes, 2001-2002:5)¹. A segunda vertente integra a educação para a cidadania, dimensão transversal ao currículo.

Sabemos que a História é, para as e os discentes, uma fonte de modelos individuais e/ou coletivos de identificação. No entanto, como alerta Annie Rouquie, no final do secundário, alunos e alunas “ignoram praticamente o lugar e o papel das mulheres nas sociedades passadas e respondem às questões colocadas com um estereótipo uniforme: «elas estavam em casa e tomavam conta dos filhos»” (2000:1). Que imagens de mulheres, enquanto sujeitos históricos, se transmitem à juventude? Que modelos interiorizam as

“Réclamer la visibilité des femmes dans l’histoire enseignée, c’est vouloir donner tout son sens au métier de professeur de cette discipline... réclamer a visibilidade das mulheres na história ensinada é querer dar pleno sentido ao ofício de docente desta disciplina.”

Annie Rouquier (2000).

raparigas sobre a participação das mulheres, por exemplo, na vida social, económica, política, cultural e religiosa? Se não sabem de onde vêm, como podem determinar para onde querem ir? Em contrapartida, a nomeação e representação iconográfica das figuras masculinas aventureiras, conquistadoras, líderes, empreendedoras, trabalhadoras, representadas como defensoras e ganha-pão das famílias, transmitem igualmente uma estereotipia que enfatiza a força e a dominância como atributos do sexo masculino, condicionando opções escolares, profissionais e de vida e desmotivando os rapazes para áreas associadas, por exemplo, ao cuidado, como educação de infância ou educação em geral, enfermagem, medicina (cada vez mais feminizada), bailado, entre outras.

Face a um público misto, teremos de ensinar o passado de sociedades mistas. Não se pretende acrescentar

¹ Programa da disciplina trienal de História lecionada no Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, homologado em 2001 e 2002. A equipa autora foi coordenada por Clárisse Mendes (ver bibliografia).

mais conteúdos a programas que se apresentam já demasiado extensos e dificilmente exequíveis. Pretende-se um exercício de renovação do olhar sobre os conteúdos e sequências programáticas, aproveitando os recursos disponíveis de modo a reequilibrar a representação da ação de mulheres e de homens ao longo da história, evitando extrapolações e generalizações erróneas (porque não contemplam a multiplicidade e multidimensionalidade da realidade humana ao longo da história).

A exploração das influências e dos poderes subliminarmente exercidos (a nível político, cultural, religioso...), da participação nas atividades laborais (agricultura, ofícios, indústrias...) e em movimentos coletivos (revoltas, guerras, revoluções, greves, movimentos operários...), da violência sofrida e infligida, constitui uma estratégia viável de abordagem dos conteúdos programáticos a partir dos manuais disponíveis.

Os manuais, alguns com mais sucesso do que outros, têm vindo a integrar dados mais diversificados e rigorosos sobre o papel de homens e mulheres na história, especialmente sobre estas, com a introdução de dossiês temáticos e um maior equilíbrio iconográfico. A escolha dos manuais escolares, realizada nas escolas, torna-se fundamental para uma abordagem da história mais consentânea com os resultados da investigação histórica, reduzindo o esforço de buscar fora deles a informação necessária.

Para citar apenas um exemplo da importância da análise de um manual do ponto de vista do rigor histórico e da sua

importância para a abordagem do papel político de mulheres e de homens, pode ser apontado o seguinte caso: num manual de História adotado em 2015, são apresentadas seis figuras políticas de relevo na Europa, contrapondo o século XVII ao século XX, com o objetivo de estabelecer a relação passado/presente. À exceção de Margaret Thatcher (Reino Unido), todas as outras figuras são masculinas. Para o mesmo país, foi escolhido Guilherme d'Orange como figura de destaque para o século XVII. Esta escolha não respeita totalmente o rigor histórico.

Maria de Inglaterra, herdeira do trono inglês, e o seu marido Guilherme d'Orange foram, no contexto da Revolução Gloriosa (1688) conjuntamente proclamados rei (Guilherme III) e rainha (Maria II) de Inglaterra. Aceites como comonarcas, Guilherme e Maria aparecem representados em conjunto (até à morte de Maria, em 1694) nos documentos da época. Guilherme III continuou a reinar até 1702, mas a sua popularidade decresceu significativamente durante o período em que governou sozinho.

O manual em causa, ao apresentar Guilherme d'Orange isolado, invisibilizando Maria II, transmite, por omissão, uma informação histórica imprecisa. Neste caso concreto, desperdiçou também a oportunidade de proporcionar, a partir de um caso pouco usual de partilha efetiva do poder real entre um rei e uma rainha, uma abordagem do exercício, pelas mulheres, do poder político ao mais alto nível nas monarquias modernas. Acresce que a seleção de imagens efetuada transmite a mensagem (errónea) de que as mulheres apenas na história recente conseguiram aceder a lugares de poder. A ideia de um progresso linear, que se traduziria numa aquisição cumulativa de direitos,

Fontes coevas, como as moedas, são ilustrativas da representação de Maria de Inglaterra e Guilherme d'Orange como comonarcas. É o caso da moeda de cinco guinéus, cunhada em 1691, representada na **Figura 1**.



Figura 1. Moeda de 5 Guinéus.

Cunhada em 1691 representando Guilherme III e Maria II de Inglaterra, Rei e Rainha (Rex et Regina).

Fonte: Coin Arquivos, disponível em linha <http://artforbreakfast.org/2012/12/02/barbara-krugers-your-gaze-hits-the-side-of-my-face/>

por parte das mulheres, escamoteia as múltiplas regressões e contradições do processo histórico.

A incorporação de temáticas que incidem especificamente sobre as mulheres (movimentos feministas, por exemplo) ou de dossiês e materiais complementares (mulheres filósofas iluministas, mulheres na revolução francesa, Marie Curie, entre outras), embora reflitam sinais de mudança, não alteram, porém, uma perspectiva da história que não contempla a sua dimensão relacional. As mulheres, como os homens, devem ser consideradas como sujeitos

históricos que contribuíram com as suas ações (ativas, passivas, condescendentes, resistentes...) para a dinâmica social. O acantonamento das mulheres a temáticas específicas ou a figuras relevantes pode reforçar a ideia de que a participação das mulheres no devir histórico apenas ocorreu em casos excepcionais, como nos alerta Antonia Fernández no texto colocado em caixa.

Face ao desfasamento entre a história ensinada e a produção do conhecimento histórico, não apenas no que respeita aos contributos da História das Mulheres e do Género, como também em relação a muitos dos aspetos de renovação teórica e metodológica que têm vindo a ser introduzidos na ciência histórica, cabe a cada docente questionar, reinterpretar, enriquecer e reconduzir o processo de ensino-aprendizagem da História de modo a incluir na

inteligibilidade histórica elementos omissos e importantes para melhor compreender o passado humano e, sobretudo, o presente em toda a sua complexidade.

Não se propõe, pois, que sejam introduzidas alterações aos conteúdos programáticos definidos ministerialmente, mas que seja introduzida uma abordagem de história relacional. A história das mulheres e do género², impulsionada pelo impacto das críticas feministas aos paradigmas do universal, do progresso, da neutralidade e da natureza humana, entre outros, suscitou profícuos debates teóricos e epistemológicos no seio das ciências sociais e humanas, não constituindo a História exceção.

Sugere-se a consulta e utilização do capítulo "História da Cultura e das Artes" deste Guião para as unidades do programa relativas às dimensões culturais e artísticas

“A abordagem do protagonismo feminino pode permanecer discriminatório para as mulheres se este surgir como complementar ou como um apêndice da história geral, a “história importante”, aquela que se desenvolve ao longo da obra, na qual a inexistente ou a escassa atenção dada às mulheres, individualmente ou como coletivos, revela que continua a não se lhes reconhecer relevância histórica ou, o que é o mesmo, que a sua existência, enquanto indivíduos e enquanto coletivo, não deixou marcas que mereçam ser referidas na história dos povos.”

Antonia Fernández 2005:11.

² Entende-se aqui o conceito de género como conceito relacional, ou seja, referente às relações sociais entre mulheres e homens e à sua (re)construção sócio-histórica. Cf. SCOTT, Joan Wallach (2008); BOCK, Gisela (1989).

10.2.

Saber é poder. História, uma ciência em (re)construção

A História é, como qualquer ciência, uma construção social e, como tal, situa-se e ressitua-se historicamente. A renovação historiográfica, operada na década de 1970 e enunciada na trilogia *Fazer História* – novos problemas, novos contributos, novos objetos –, editada em França em 1974 sob a coordenação de Jacques Le Goff e Pierre Nora (1977-1987), traduziu-se num alargamento do "território do historiador", expressão que intitidou a obra de Emmanuel Le Roy Ladurie (1973), favorável ao desenvolvimento da História das Mulheres. Foi reiterado o princípio de que o conhecimento histórico é sempre tributário do presente, do presente de cada época e sociedade, e que, conseqüentemente, a pessoa que investiga é um sujeito situado, ou seja, alguém com uma pertença de género, social, étnica e outras. A separação entre o sujeito cognoscente (e as condições do saber) e o objeto de conhecimento, um dos fundamentos da ciência positivista, foi profundamente abalado ao questionar-se o pressuposto de que o/a investigador/a é um elemento passivo face a uma realidade que se lhe vai desvelando mediante a aplicação rigorosa dos procedimentos metodológicos da sua disciplina. Não há uma realidade pré-existente cuja estrutura possa ser apreendida ou, nas palavras de Jane Flax, "*não há força*

ou realidade «fora» das nossas relações sociais e da nossa atividade" (1987: 642)³.

Consonantemente, Vitorino Magalhães Godinho definiu a ciência como "um complexo de cultura em situação em certas sociedades" que integra de modo interligado e estruturado "uma forma de mentalidade, uma atividade intelectual, um conjunto de resultados, uma linguagem, um *processus* social, desenrolando-se no tempo dos homens"(1971:177 e 195). Resulta, então, que **cada presente configura a reconstrução do passado a partir dos quadros sociais de que dispõe e, por isso, cada época fabrica mentalmente a sua representação do passado histórico.**

Está-se perante um processo interativo entre memória(s) e história, pelo qual a(s) primeira(s) incorpora(m) o produto historiográfico ensinado e divulgado, mas também influem, como sublinha Luís Reis Torgal (1996), na produção historiográfica e no respetivo ensino e divulgação.

Uma primeira alteração do conceito positivista de documento foi operada desde os primeiros

³ Tradução da autora.

tempos do movimento dos *Annales*, com a conversão de todos os vestígios que detivessem a marca humana, ou seja, de todos os *monumentos*, em potenciais documentos. Contudo, a *explosão do documento*, na expressão de Jacques Le Goff (1984:99), só se produziria a partir dos anos 1960, com a dilatação do seu campo, designadamente pelo recurso aos testemunhos orais e à documentação de massa, cujo tratamento informático gerou novos tipos de documentos. A efetiva rutura conceptual, porém, foi introduzida, na década seguinte, pelo conceito Foucaultiano de *documento/monumento*. Este enfatiza a operação que transforma todos os documentos em monumentos, ou seja, sustenta que qualquer documento só pode ser cientificamente utilizado se for criticado enquanto monumento, o que implica determinar as condições históricas da sua produção e proceder à sua desmontagem e desmistificação. Estes novos procedimentos da ciência histórica traduziram-se num alargamento do conhecimento histórico sobre a ação das mulheres nos processos sociais e sobre o seu protagonismo ao longo da história.

O conceito operatório de *lugares de memória* (*lieux de mémoire*), desenvolvido por Pierre Nora (1999), revelou-se outra ferramenta proficiente na análise das práticas sociais. Este conceito permite considerar uma gama infinita de objetos que vão de um local – Aljubarrota – a uma pessoa-memória – a padeira –, de uma noção – geração – a um emblema – o Zé Povinho –, com tudo o que significam simbolicamente no contexto nacional. O seu aspeto inovador consiste em ter deslocado a focagem do passado para a sua reutilização, para os rastros dos acontecimentos e das ações, para a sua manipulação, para os modos como se reelaboraram e se transmitiram, para as ressignificações a que foram sujeitos, ou

seja, nas palavras do autor, "a construção de uma representação e a formação de um objeto histórico no tempo" (1998:22)⁴.

Os lugares de memória são, como a memória, seletivos e, por isso, os elementos que integram são fruto de uma escolha que, de entre vários possíveis, elegeu e eliminou. Tal é o processo que determina, por exemplo, a maior ou menor percentagem de mulheres celebrizadas na nomeação de ruas, nos Panteões nacionais, nos Prémios Nobel, nos funerais de Estado, para citar alguns exemplos.

Os manuais de história, lugares funcionais de memória, expressam, como afirma Sérgio Campos Matos, uma "estratégia de construção e reprodução de tradições" (1990:50) através de uma integração coerentemente estruturada de traços memoriais mitificados e de conhecimentos historiográficos desmitificadores. Oferecendo um saber acabado, os manuais resistem, na sua própria elaboração, à historicidade inerente ao conhecimento sobre o passado, veiculando imagens que contrariam, com frequência, os contributos da investigação histórica.

Teresa Alvarez Nunes (2007a), ao analisar a iconografia figurativa de manuais escolares de história contemporânea, identificou uma vincada estereotipia na representação de homens e de mulheres, que conduz a que estas sejam omitidas ou secundarizadas como sujeitos do processo histórico, não só na esfera político-militar, predominante nos temas programáticos de aprofundamento relativos ao século XX, mas também na esfera económico-social.

4 Tradução da autora.

A memória, como a história, é sempre uma construção seletiva do passado e, como tal, escolhe. Escolher implica eleição e exclusão, lembrança e esquecimento, voz e silêncio.

O que é dito exclui sempre uma infinidade de não-ditos, os quais, ao permanecerem omissos, se tornam inexistentes.

A coerência do discurso, porém, mantém-se, pois as lacunas e as omissões são compensadas por um uso excessivo daquilo que se rememora através de um efeito de "sugestões repetidas", na expressão de José Manuel Sobral (1998:40). José-Augusto França refere-se a diferentes "jogos de perspetivas" (1996:16) que, por um efeito de luz e de sombra, deformam os eventos e atribuem-lhes centralidade ou periféricidade. Este processo assume particular pertinência para a história das mulheres, pois os fenómenos de esquecimento, de exclusão ou de silêncio subestimam as mulheres enquanto sujeitos e agentes históricos, relegando-as para os «avessos» da história, na imagem elucidativa que intitula um artigo de Frédérique Langue (2006).

Em contrapartida, como previne Michelle Perrot (1987), a evocação tende a sublinhar,

As mulheres têm ocupado uma fatia significativa do que Michelle Perrot designa de "silêncios da História" e aos quais dedicou uma publicação (1998).

quer a mulher como entidade coletiva e abstrata, quer casos isolados ou específicos de protagonismo feminino. Na primeira situação, as mulheres são representadas como portadoras de características que lhes são atribuídas por convenção, como, por exemplo, cuidadoras do espaço privado, da 'casa', seja ela dos entes vivos ou dos mortos, como se a sua vida se esgotasse no cuidado da prole, do marido, de familiares doentes ou idosos/as e na manutenção dos túmulos. Na segunda situação, a seleção de casos isolados de protagonismo feminino, pode conduzir a extrapolações abusivas ou ao reforço da ideia de que as mulheres estão, salvo casos excecionais, nas margens da ação histórica (pense-se em Margaret Thatcher ou nos movimentos feministas, por exemplo).

A problemática da memória é central na análise dos processos de invisibilização das mulheres na história e de construção das relações sociais de género. Não se trata apenas de conferir identidades às mulheres, ou a grupos de

mulheres, através da sua inscrição no tempo, mas de questionar os mecanismos que perpetuam a prevalência de modos androcêntricos de fazer ciência, sabendo que, como sustenta Fernando Catroga, "no campo da anamnese e do olvido nada está definitivamente petrificado" (2001:31).

Ver, a este propósito, o capítulo "Filosofia e Género" deste Guião.

As periodizações, questionadas por diversos/as historiadores/as, são um bom exemplo da exclusão das mulheres da inteligibilidade histórica. Esta operação, que implica definir períodos a partir da identificação de pontos de rutura que marquem etapas num processo evolutivo, realiza-se a partir de uma cronologia. Esta é, por sua vez, uma seleção organizada de acontecimentos.

Ambas são sustentadas por acontecimentos que se afiguram, ao olhar do/a historiador/a, como marca de mudança, em função de critérios de escolha definidos pela comunidade científica. Esses critérios são

etnocêntricos, sociocêntricos de classe, androcêntricos e, em maior ou menor grau, refletem uma concepção universalista do processo histórico, unificando a humanidade numa história comum.

Determinar ruturas significativas para as mulheres ou para os homens ou para ambos é uma tarefa árdua que se confronta com a dificuldade em apreender e tornar inteligíveis as múltiplas e incommensuráveis temporalidades inscritas na realidade social em toda a sua historicidade.

A título ilustrativo, refiram-se dois exemplos significativos: Joan Kelly-Gadol (1987) e José Gentil da Silva (1984) mostraram que, na Europa, o período do Renascimento e da emergência da época do capitalismo mercantil não representou para as mulheres um período de progresso e avanço cultural, mas, pelo contrário, restringiu de forma notória o seu palco de atuação e de poder, motivando o seu isolamento; investigadoras portuguesas, como Ivone Leal (1986) e Irene Vaquinhas (2003), evidenciaram que no século XIX, em Portugal,

as invasões francesas e a revolução liberal de 1820 não introduziram mudanças significativas nos papéis sociais de homens e de mulheres, verificando-se, pelo contrário, uma permanência da organização homossexual do Antigo Regime, que só a Regeneração começou a alterar.

François Dosse (1999) e Elena Hernández (2004) sublinham que foi na segunda metade do século XIX, de acordo com o cientismo vigente e com o reforço das identidades nacionais, que a história política se tornou predominante, em detrimento de uma narração mais ampla, pois esta era considerada mais imaginativa do que rigorosa pelo pensamento positivista. O discurso académico foi-se tornando, então, cada vez mais hegemónico à medida que se foi perdendo a historicidade da sua construção. No entanto, como evidencia Gianna Pomata (1993), com base na análise da historiografia europeia desde a antiguidade clássica até ao século XIX, os factos não sustentam a exclusão das mulheres da memória histórica, pois a realidade mostra situações muito diversificadas em função dos momentos e dos contextos socioculturais em que ocorrem. A noção

de uma história universal e sintética mostra-se cada vez mais inconsistente face à emergência de uma pan-historização que pretende superar o efeito dos vários centrismos, como o etnocentrismo, o sociocentrismo e o androcentrismo. Jean Chesneau (1976) questionou veementemente a história como mecanismo de reprodução e fundamentação de discursos hegemónicos e excludentes, precisando que a ocultação é uma das vias mais eficazes de controlo do passado pelo poder. Como lembra Alicia Puleo (2004), a história tem sido uma história de vencedores e a posição marginal das mulheres no conhecimento histórico mostra como o discurso histórico é um local de enunciação das assimetrias sociais de género fundadas em relações de poder.

10.3.

Da História produzida à História ensinada

Os programas e os manuais escolares são um dos principais meios de transmissão de valores à juventude e os discursos que veiculam não são neutros.

Sabemos que a história produzida atravessa diversos filtros (um deles o da própria historiografia dominante) até se tornar história transmitida. Este desfasamento é particularmente visível na história ensinada, em geral menos sintonizada com os resultados da investigação mais recente, como salientou Luís Reis Torgal (1996).

“A sua influência [dos programas escolares e dos manuais] não é despreciada na formação mental dos jovens, na reprodução das tradições culturais e ideológicas, na difusão de sistemas de valores e de representações míticas do passado, ajudando a construir esse vasto património que é a memória coletiva de todos nós.”

Irene Vaquinhas, 2000:185.

“Os contributos da produção historiográfica em estudos sobre as mulheres e do género dificilmente têm integrado o ensino da História, como o demonstram as incongruências entre a História-conhecimento que a ciência preconiza, a História-conhecimento que o currículo enuncia e que os Programas de História selecionam e a História ensinada/aprendida que as práticas pedagógicas de diferentes gerações de docentes implementam e que os manuais escolares apoiam.”

Teresa Pinto e Teresa Alvarez, 2014:15.

Verifica-se, assim, que o conhecimento histórico transmitido reforça uma perspetiva cristalizada do saber, um saber acumulativo, inquestionável e imbuído de ilusões positivistas. Nesta consonância compreende-se, por exemplo, que, apesar da renovação historiográfica e dos contributos da história das mulheres e do género, a história política e, em geral, a que incide nas esferas do exercício do poder continuem, na atualidade, a dominar o topo da hierarquia dos saberes históricos e marquem, ainda mais, os conteúdos da história ensinada. Teresa Alvarez

Nunes (2007a) comprovou que os temas e acontecimentos políticos e militares favorecem a visibilidade conferida ao protagonismo masculino o que se objetiva na reprodução abundante de imagens figurativas masculinas em detrimento das femininas e das mistas nos manuais escolares.

A problemática das mulheres na história ensinada, colocada na década de 1980 numa perspetiva de história contributiva numa interessante obra coletiva publicada em Bruxelas e coordenada por Brigitte Crabbé (1885), tem sido retomada em trabalhos que questionam os mecanismos de produção e de transmissão da memória, podendo destacar-se, em Espanha, Antonia Fernández (2001, 2005, 2010) e, em Portugal, Teresa Alvarez Nunes (2007a, 2007b, 2009).

Biografias (de rainhas, infantas, escritoras, artistas, cientistas, etc.), fruto de árduo trabalho historiográfico realizado, também no contexto nacional, nas últimas décadas, têm vindo a lume em edições de grande divulgação.

Obras coletivas – sobre as mulheres, a

vida privada na Europa e em Portugal, a família, o quotidiano, etc. – oferecem informações, também em registos iconográficos, que proporcionam uma abordagem mais rigorosa do contributo de mulheres e homens para o devir histórico⁵.

PROTAGONISMO SOCIAL DAS MULHERES E PERSPETIVA DOCENTE

“Integrar o protagonismo social das mulheres nas aulas de História deveria ser extremamente simples: bastaria perguntar pelas mulheres nos diferentes aspetos da vida social que selecionarmos como objeto de ensino-aprendizagem - a organização social, o governo dos Estados, as atividades económicas e a organização do trabalho, a educação e a formação profissional, as mentalidades coletivas, a criação cultural... (Que funções sociais tinham as mulheres? Que papel tiveram nos governos? Que pensavam em relação a esta ou aquela questão social? Como viveram as guerras? Quais os seus contributos para a ciência e a cultura? Como responderam a determinados momentos importantes para a comunidade? Como e em que áreas se formavam? Qual foi o seu envolvimento na produção económica e na distribuição de bens? Etc.) e comparar as suas funções, os seus direitos e deveres, as suas produções, as suas opções de vida, as suas visões do mundo... com as que tiveram os homens dos mesmos grupos de pertença (...).”

As relações pessoais e institucionais entre homens e mulheres (afetos, desejos, conflitos, consensos, casamento, etc.) e todo o universo de pensamento e realidades que se move à sua volta, assim como os seus efeitos na vida de homens e de mulheres (para a sua unidade familiar de pertença, para o universo simbólico cultural do seu tempo e as produções que nele se configuram) constituem um outro mundo a recuperar nas aulas de História, com importantes efeitos na educação de alunas e alunos, a muitos níveis. (...).”

Antonia Fernández, 2005: 12.

“Uma perspetiva docente integradora do protagonismo das mulheres poderia levar à reflexão sobre os seguintes aspetos:

1. Rejeitar posições ou discursos essencialistas: não existe a *mulher* mas sim mulheres de condições e posições sociais muito diversas (...) Nas aulas podem ser criadas situações didáticas que permitam detetar essas diferenças de posição social, entre mulheres de diferentes origens, classes, crenças ou culturas.
2. As condições de vida e as possibilidades das mulheres não se generalizam no tempo nem no espaço (...)
3. Ter em conta que as linhas de ação seguidas pelas mulheres para melhorar a sua posição social nem sempre são coincidentes. Diversos fatores podem situar as mulheres em posições ideológicas e em linhas de ação política distintas (...)
4. Não esquecer que nem todas as mulheres desejam integrar-se no sistema ou desejam fazê-lo da mesma maneira – que alternativas tiveram no sistema e que alternativas procuraram...”

Antonia Fernández, 2005: 16.

⁵ Ver, no fim deste capítulo, a referência a algumas obras que poderão constituir um acervo interessante nas bibliotecas escolares.

10.4

PROPOSTAS DE ABORDAGEM CURRICULAR

Desconstruir a intemporalidade da dicotomia privado/público e das representações estereotipadas de mulheres e homens do ensino da História

É necessário conferir particular atenção à (des)construção das dicotomias que conformam o pensamento e a cultura ocidentais, como cultura/natureza, público/privado, produção/reprodução, trabalho/família, dominação/sujeição, entre outras, e que opõem simbolicamente universalidade, autonomia e agência a especificidade, dependência e passividade. A perceção do primeiro termo de cada um destes binómios como dominante e a sua associação ao masculino fundam, a nível simbólico, as relações de poder assimétricas, historicamente construídas, entre mulheres e homens. A ciência moderna reforçou, segundo Boaventura Sousa Santos (2000), a eficácia destes dualismos ao atribuir à dominância um carácter universal. O autor sustenta que a ciência moderna é sexista, porque transforma experiências dominantes, neste caso de um sexo, em experiências universais, ou seja, em verdades objetivas.

O modelo ideológico de esferas separadas, nas quais se inscreveram dicotomicamente espaços (público/privado), funções (produção/reprodução) e sexos (homens/mulheres) foi-se desenvolvendo ao longo da época moderna e a partir do século XIX consolidou-se como forma de racionalização da sociedade.

O paradigma da complementaridade entre os sexos, afirmado no século XIX, reciclou o princípio da inferioridade feminina legitimando, como realidade universal e atemporal, o princípio da domesticidade. A representação desta categoria identitária, ancorada na diferença entre os sexos, é com frequência transposta para contextos culturais e históricos onde não tem aplicação.

Como sustenta Maria Victoria Lopez-Cordon (2006), na Europa, até à época contemporânea, o discurso que impera sobre as mulheres é o da inferioridade e não o da domesticidade⁶. O poder da ideologia das esferas separadas residiu, sobretudo, na capacidade de impor a *normalização* das mulheres, enquanto categoria, como entes do privado, com base numa equivalência binária estabelecida entre as esferas e os sexos, a qual conforma o masculino ao público e o feminino ao privado.

Com o desenvolvimento da biologia e da medicina no século XVIII, a representação da diferença sexual mudou, como refere Françoise Thébaud, "de um modelo unissexo

PROPOSTAS

hierarquizado para um modelo moderno de dois sexos" (2005:65), ou seja, a concepção monista, de um gênero com duas modalidades diferentes, deu lugar a uma concepção dualista, de dois sexos, o masculino e o feminino cada um deles com uma forte identidade física e moral. O sexo passou, então, a ser considerado primordialmente em termos físicos e o discurso biomédico legitimou a vinculação do corpo das mulheres a uma única e imutável missão, a maternidade, criando o mito do *eterno feminino*. Esta biologização da diferença entre os sexos sustentou a naturalização da divisão sexual da sociedade e do mundo, provendo a ideologia das esferas separadas de um fundamento essencial.

Nos recursos didáticos, com particular incidência nos manuais escolares, a invisibilidade das mulheres ou a estereotipia de gênero decorrem, com frequência, de inconsistência conceptual ou de representações das sociedades passadas decorrentes de projeções anacrônicas pouco consonantes com os resultados das investigações mais recentes em cada período e área de especialização do conhecimento histórico.

O registo mais antigo de utilização da palavra domesticidade, em Portugal, data de 1858, de acordo com o *Dicionário Houaiss do Português Atual*.

O exercício da docência da disciplina de história exige a consciência de que o trabalho historiográfico estabelece um contrato com a realidade e com a verdade; no entanto, embora tenda para uma verdade total ou absoluta, o conhecimento histórico permanece sempre infinito e, na expressão de Vitorino Magalhães Godinho, "*inconcluso*" (1971:237).

O projeto de verdade, que mobiliza toda a operação historiográfica, implica uma relação coerente com a realidade referencial, descodificando e desconstruindo discursos hegemónicos, excludentes e geradores de extrapolações abusivas.

10.4.1.

PROPOSTAS

As mulheres e o exercício do poder

1. LINHA CONCEPTUAL

O poder instaura-se a partir da capacidade de legitimar como verdadeiros os seus pressupostos, ou seja, de os validar como realidades em si, independentes da ação ou do conhecimento humanos, convertendo-os, desse modo, em ‘verdades objetivas’ e, como tal, socialmente partilhadas.

O século XIX mostra bem a eficácia do poder persuasivo. A divisão sexual dos papéis e dos espaços sociais foi acentuada como nunca o fora até então, mercê de um complexo e sustentado sistema de validação inscrito, por exemplo, no discurso científico (biomédico, em particular, mas também histórico, antropológico e sociológico), no discurso da economia política, na organização institucionalizada da vida social (escolas, fábricas, hospitais, asilos, prisões, ministérios, sindicatos, etc.) e na multiplicação e consolidação de meios e iniciativas públicas de comunicação e de difusão de conhecimento (periódicos, panfletos, livros, conferências, congressos, teatro, comemorações, exposições industriais, etc.).

O poder não é um sistema unívoco nem coerentemente opressivo, mas, pelo contrário, assume formas e estratégias

distintas, ramifica-se em micropoderes, integra o conflito, produz consentimento e resistência, o que confere às relações de poder um carácter reversível. A restrição da noção de poder à sua conotação política inscreve-se, como sublinha Irene Vaquinhas, num dualismo "que assenta na repartição de espaços que a cada sexo foi atribuído – aos homens os espaços públicos e exteriores, às mulheres os espaços privados e domésticos – (...) um modelo que tendo surgido como uma componente da ideologia da burguesia vitoriana, viria a ganhar grande vigor ao longo do século XIX (...)." (2000: 36).

Cingindo-se o poder à esfera política e esta ao domínio público, estabelece-se uma triangulação conceptual que tem contribuído para associar as mulheres à ausência de poder apesar de estas sempre terem exercido poderes civis, familiares e, também, políticos.

A problemática dos poderes torna-se um tópico central das relações humanas e, em particular, das relações entre homens e mulheres, dado que está presente, como sublinham Luc Courtois, Jean Pirotte e Françoise Rosart, “em todos os mecanismos de produção dos sistemas de pensamento e de representação” (1992: 14).

PROPOSTAS

A área do poder, designadamente do poder político, mantém um lugar de relevo nos conteúdos programáticos da disciplina de história e a história ensinada continua a perpetuar a ideia de que a esfera política foi, ao longo da história, um domínio quase exclusivamente masculino. Esta representação é reforçada pela ênfase do papel dos movimentos feministas e sufragistas na viragem do século XIX para o XX, convertendo o acesso das mulheres ao poder político

numa inovação da contemporaneidade. Esta visão deve-se mais ao desenvolvimento dos conteúdos sugerido pelos manuais escolares do que ao enunciado dos mesmos nos programas ministeriais, que apenas definem aspetos orientadores do desenvolvimento de cada tema. Os manuais escolares, por sua vez, remetem para uma produção historiográfica que até às últimas décadas tornou a história política um campo paradigmático de exclusão feminina.

PROGRAMA DE HISTÓRIA

10^o ano

MÓDULO 2

UNIDADE 2

O espaço português

▪ a consolidação de um reino cristão ibérico

2.1. A fixação do território – do termo da Reconquista ao estabelecimento e fortalecimento de fronteiras.

2.3. O país rural e senhorial – o exercício do poder senhorial: privilégios e imunidades; a exploração económica do senhorio; a situação social e económica das comunidades rurais dependentes.

2.4. O poder régio, fator estruturante da coesão interna do reino

- A centralização do poder – justiça, fiscalidade e defesa; a reestruturação da administração central e local – o reforço dos poderes da chancelaria e a institucionalização das Cortes.
- O combate à expansão senhorial e a promoção política das elites urbanas.
- A afirmação de Portugal no quadro político ibérico.

2. AS MULHERES E O EXERCÍCIO DO PODER POLÍTICO NAS ORIGENS DA NACIONALIDADE.

A proposta que se apresenta incide, intencionalmente, sobre o período medieval. Em primeiro lugar, a Idade Média, durante a qual a gestão dos mecanismos reguladores da paz e da guerra assumiram uma importância capital, é por vezes encarada como um período histórico monolítico, ao qual se associam características obscuras, distantes e, mesmo, bárbaras. Todavia, será apenas no final deste período ou na Alta Idade Moderna que, como sublinha Ángela Muñoz Fernández, "se radicalizaram os modos de conceitualização excludente dos tipos humanos" (2006:123). A mesma autora salienta que **não são aplicáveis ao período medieval as representações oitocentistas sobre, por exemplo, a domesticidade e a maternidade.**

Em segundo lugar, a historiografia medievalista portuguesa tem registado uma ampla produção, nomeadamente no domínio da ação política, quer aprofundando o papel das diversas redes políticas, particularmente relevantes em sociedades assentes em vínculos interpessoais,

PROPOSTAS

quer através de estudos centrados em figuras da monarquia, incluindo rainhas, regentes e infantas.

De entre os conteúdos de aprofundamento da unidade 2 do módulo 2 inserem-se a fixação do território e o país rural e senhorial. Nestes, são relevantes as aprendizagens relativas à definição e à autonomia do espaço português e ao estabelecimento das suas fronteiras no contexto ibérico da *Reconquista*, bem como a caracterização do poder senhorial e do poder régio. Sugere-se que a abordagem dos conteúdos acima mencionados parta da ação política de D. Teresa no processo de independência do reino de Portugal, cuja notoriedade é inegável e sobre a qual existe produção historiográfica de relevo. A proposta é, também, a de uma abordagem mais complexa das raízes do Estado Português.

A ação política de D. Teresa permite trabalhar os seguintes conteúdos programáticos:

Não se pretende um desenvolvimento exaustivo de conteúdos, mas sugerir formas de abordagem dos mesmos que permitam conferir importância à ação de mulheres e de homens, evidenciando o caráter *sexuado* de todas as esferas da vida social e humana.

- a fixação do território português (ponto 2.1. do programa)
- o exercício do poder senhorial: privilégios e imunidades (ponto 2.2.2. do programa)
- o poder régio nos tempos da monarquia feudal (ponto 2.4.1 do programa)

Tendo em conta a gestão programática e respetiva planificação, de acordo com os tempos letivos disponíveis para a subunidade no seu conjunto, a abordagem destes conteúdos não permite grande desenvolvimento, pelo que apenas se introduzem algumas informações que permitam conferir o justo destaque ao papel de D. Teresa nos três domínios acima enunciados.

Aceitemos como ponto de partida o desafio contido na seguinte afirmação de Manuel Dias Duarte: "Devemos pois a independência nacional a uma mulher: a rainha D. Teresa, galaico-leonesa por nascimento" (2004:53)⁷. Este autor atribui, também, a independência de Portugal à política levada a cabo por D. Teresa, filha bastarda do rei de Leão, para consolidar o seu poder.

Em finais do século XIX, Francisco da Fonseca Benevides, na sua obra clássica sobre as *Rainhas de Portugal* (2007, 1878¹), destaca igualmente D. Teresa como uma das rainhas mais influentes na política em Portugal, atribuindo-lhe o lançamento das bases da independência de Portugal durante os catorze anos em que assumiu as rédeas do poder, após a morte do Conde D. Henrique. Este autor considerou-a, mesmo, a primeira rainha de Portugal, alegando que lhe foi atribuído esse título

⁷ Esta obra é sobretudo um exercício de perspetivação da História de Portugal (que o autor designa por *Portucália*) a partir das mulheres. Embora se baseie em ampla bibliografia, é uma obra de divulgação, acessível a um público não necessariamente especializado, aligeirando, assim, a forma de comunicação da informação, num registo nem sempre sustentado. Apresenta, todavia, uma abordagem estimulante e que pode servir de ponto de partida para o confronto com outras produções historiográficas mais académicas.

PROPOSTAS

em muitos documentos coevos. Este facto é confirmado por José Mattoso que refere o uso do título de *rainha* por D. Teresa, a partir de 1117, "sinal de que reivindicava, assim, os direitos que lhe cabiam como filha de Afonso VI, entre eles, possivelmente, o de governar como soberana uma parte dos Estados por ele deixados" (1993b:49), o que coincide com o reconhecimento por parte do Papa Pascoal II, que se lhe dirigira nos termos de «rainha Teresa» em carta datada do ano anterior, de acordo com o investigador Marsilio Cassotti (2008). O reconhecimento explícito da diferença de estatuto entre a mãe, Rainha Teresa, e o pai, Conde Henrique por D. Afonso Henriques está também inequivocamente documentado, como atesta a "Confirmação por D. Afonso Henriques da Carta de Couto outorgada à Sé de Braga por Afonso VII de Leão e sua mãe D. Urraca", de 1128, de que se reproduz um excerto exemplificativo (ver Documento de apoio A), no fim deste capítulo).

O facto de a Galiza não ter perdido a categoria de reino, nem quando o imperador Afonso VI a anexou ao trono de Leão e Castela, nem quando o rei Garcia morreu e passou a ser governada pelo conde Raimundo de Borgonha, justifica as pretensões de D. Teresa à plena soberania sobre aquele território.

A proteção do imperador Afonso VI a cavaleiros, monges e clérigos de origem francesa favoreceu a afirmação em território hispânico da Reforma Gregoriana e do princípio da sucessão agnática, ou seja, da sucessão reservada a descendentes do sexo masculino (e sancionada pela Lei Sálica). A primeira, como refere José Mattoso (2011), ao censurar o divórcio, a bigamia e o incesto, conflituou com hábitos comportamentais herdados de épocas anteriores, o que se refletiu no modo como alguns acontecimentos foram relatados em algumas fontes⁸. Acresce que a proclamação da superioridade do poder espiritual sobre o poder temporal proveniente de além-

“(…) na primeira metade do século XII peninsular, havia lugar para a representação historiográfica do poder como atributo e prerrogativa de uma mulher que o detinha por direito e o exercia em seu nome pessoal¹ – mesmo que essa representação pudesse ser, na sua substância, negativa. Se, por um lado, as crónicas manifestam as maiores reservas quanto à capacidade feminina para um tal desempenho, é evidente, por outro, que de forma alguma contestam a sua legitimidade. O que, aliás, em nada colidia com o costume autóctone, enraizado nas tradições de certas regiões do norte peninsular, que – em épocas mais ou menos remotas mas com reflexos na organização social das populações ainda nos finais da Alta Idade Média – parece ter feito incidir nas mulheres e na ascendência feminina as condições propiciatórias do uso do poder soberano. Nos primeiros séculos da Baixa Idade Média, contudo, estava já em curso a assimilação, entre a nobreza, do modelo de supremacia masculina fundada num estrito princípio de patrilinearidade, importado de além-Pirenéus. E em breve a hegemonia da nova estrutura familiar iria sancionar o triunfo da androcracia.

¹ Por contraposição a um poder delegado, registado em todas as épocas, exercido por uma rainha-mãe ou rainha-consorte em nome de uma personagem masculina circunstancialmente impedida de desempenhar a função régia que legitimamente lhe cabia.”

Maria do Rosário Ferreira, 2010:13.

⁸ A polémica em torno do casamento de D. Teresa com Fernão Peres de Trava é exemplo dos pontos de vista opostos assumidos pelas fontes sobre o divórcio e a possibilidade de recasamento em vida do cônjuge anterior. Sobre este assunto consultar José Mattoso (2011:44-46).

PROPOSTAS

Pirenéus foi decisiva na recomposição dos poderes aristocráticos e eclesiásticos regionais e na emergência de interesses políticos divergentes, como as rivalidades entre Braga e Compostela e entre nobres galegos e barões portugalenses, que contextualizaram a ação de D. Teresa. No respeitante à questão dos direitos sucessórios, as tradições no norte peninsular legitimavam as pretensões de D. Urraca e de D. Teresa como Maria do Rosário

Ferreira (2010) sistematiza (ver texto em caixa na página anterior) e Marsilio Cassotti (2008) ilustra com a referência ao protagonismo político e militar das antepassadas de D. Teresa (ver texto em caixa). Distinta era a tradição francesa seguida pelo Conde D. Henrique e, por isso, este, ainda em vida do imperador D. Afonso VI, o conde D. Henrique tinha-se recusado, com base nos princípios sucessórios vigentes no seu país de origem, a aceitar D. Urraca como rainha

“Por uma original mistura de factores étnicos, religiosos, políticos e jurídicos, que se deram na Península Ibérica durante a Idade Média, duas mulheres (...) alcançaram importantes quotas de poder: as rainhas Urraca de Leão e Castela e Teresa de Portugal, filhas do rei Afonso VI de Leão e Castela (1040-1109).

Mas se de Urraca se pode dizer que estava predestinada a herdar uma coroa, enquanto filha primogénita e legítima de um rei que teve só um filho varão que morreu na adolescência, no caso da rainha Teresa de Portugal nada no seu nascimento parecia chamá-la a tão alto destino (...).

Foi a segunda filha de uma nobre a quem o rei não pôde tomar por esposa por já ter uma. Casaram-na durante a infância com um príncipe sem herança, sexto filho de uma linhagem estrangeira. Ficou viúva antes de fazer vinte e cinco anos, com três filhos pequenos. E uma parte dos barões portugalenses tornou-a objecto da sua desconfiança, pois viam-na como um cavalo de Tróia dos interesses «galegos». Tudo isto no meio de constantes guerras civis entre potentados que tentavam utilizá-la para os seus próprios fins.

Pois bem, Teresa de Portugal saíria airosamente de quase todos esses desafios.

Contudo, não parece ter recebido em troca o merecido reconhecimento da posteridade. (...)

Os historiadores preferiram centrar-se na figura do marido, o conde Henrique de Borgonha, em relação a quem a documentação portuguesa é mais escassa. Era um homem lúcido e com notáveis dotes militares que, dadas as circunstâncias, não se mostraria determinado a estabelecer um principado autónomo nas terras portugalenses até três anos antes de morrer. Algo muito diferente, segundo os documentos da chancelaria condal (uma das fontes principais desta obra), daquilo que se pode constatar no caso de Teresa, desde o momento em que, assim que ficou viúva, se responsabilizou pelo governo dessas terras, uma vez que centrou a maior parte das suas acções políticas na franja ocidental da Península.

(...) Teresa não foi uma princesa estranha instalada em terras que nada tinham a ver com as suas origens, descendente apenas de infantas navarras, «rainhas proprietárias» leonesas e, evidentemente, da mãe, a «mui nobre», enigmática, e «mui amada pelo rei», Jimena Muñiz, mas provinha também de uma antiga estirpe de mulheres originárias das terras a sul do rio Minho, rainhas bracarenses, povoadoras coimbrãs, fundadoras vimaranenses, condessas portugalenses, que ali tinham habitado desde o século VIII. Antepassadas directas que exerceram a sua influência em territórios que ela elevaria à sua mais alta expressão do ponto de vista político. Um *regnum* até então inexistente, em que pela primeira vez governaria uma mulher.”

Marsilio Cassotti, 2008:14-17.

PROPOSTAS

e sucessora do trono de Leão, desafiando a decisão tomada pelo imperador. Esta atitude, segundo José Matoso, valeu-lhe “a «ira d’el-rei», isto é, a rutura do vínculo de fidelidade para com Afonso VI, por ocasião das Cortes de Toledo no Verão de 1108, em que o velho rei, já doente, anunciou a sua decisão” (2011:31).

Este preâmbulo mostra a pertinência de associar D. Teresa à independência de Portugal. É refutável atribuir-se exclusivamente a D. Afonso Henriques a conversão do condado portugalense em reino autónomo, como se lê em alguns manuais, mercê de uma simplificação enviesada da realidade. A fundação do reino de Portugal foi, aliás, como adverte Maria do Rosário Ferreira, “um processo político que se desenrolou no tempo e não um acontecimento que tivesse tido lugar numa data precisa” (2013:21).

D. Teresa permite também exemplificar as formas de exercício do poder senhorial e do poder régio medievos no contexto ibérico, pela sua integração nos complexos jogos de poder que se travavam no noroeste peninsular, refletindo avanços e recuos do poder régio e dos processos de feudalização.

Após a morte do Conde D. Henrique, em 1112, D. Teresa assumiu o poder e praticou os atos próprios da sua função: concessão de cartas de foral e de povoamento quer a mosteiros, quer a concelhos, e comparência na Cúria Régia de Leão.

Como comenta Maria do Rosário Ferreira, “D. Teresa apoia-se numa sucessão genealógica que não excluiria as mulheres” e cita as

palavras que, segundo a *Primeira Crónica Portuguesa*, proferiu e que traduzem a conceção do direito sucessório em que se baseava: “Minha é a terra e minha será porque meu pai el rei dom Afonso ma deixou” (2011:63).

Prosseguindo a política de independência, encetada por D. Henrique após a morte do rei Afonso VI, cerca de três anos antes da sua própria morte, disputou e repartiu poder e territórios com a irmã, D. Urraca. Como afirma Marsilio Cassotti, “chegado o momento, Teresa não veria inconveniente em tomar as armas, demonstrando que tinha herdado a destreza militar de algumas antepassadas, mas por enquanto considerava mais útil usar meios não menos poderosos, com a concessão de valiosas terras” (2008: 131). Nessa consonância, manteve as fidelidades do marido através de favorecimentos, ganhou novas lealdades por meio de doações de bens e concessão de privilégios, alargando o seu círculo de apoio de nobres galegos a uma nova elite oriunda das suas terras.

Este círculo de apoio, porém, encerrava dois projetos antagónicos que D. Teresa foi obrigada a gerir: a autonomia de Portugal face à Galiza, propósito dos barões portugalenses, ou a reunificação entre Galiza e Portugal, defendida por famílias da alta nobreza galega, como os Travas. Já antes da morte de D. Afonso VI, D. Raimundo e D. Henrique tinham estabelecido um pacto pelo qual D. Henrique, em troca do reconhecimento de D. Raimundo como sucessor do Reino de Leão e Castela, receberia o reino da Galiza. A alteração das circunstâncias de sucessão de D. Afonso VI fez desvanecer o pacto, mas as duas irmãs, ambicionando, ambas, o domínio sobre a Galiza e Portugal, rivalizaram pelos territórios a sul e a norte do rio Minho. As disputas eclesiásticas foram outra das facetas de tensão política entre as duas irmãs,

PROPOSTAS

Em 1116, os exércitos de D. Teresa e do seu aliado galego, o Conde de Trava, impediram D. Urraca de submeter a Galiza ao seu poder, sitiando-a no Castelo de Sobroso, de onde ela conseguiu escapar retirando-se para Leão. Em 1120 D. Urraca invadiu Portugal e saqueou o território. D. Teresa, refugiando-se no Castelo de Lanhoso, acabou por aceitar a derrota. No ano seguinte, foi a sua vez de voltar a invadir terras a norte do rio Minho, conseguindo dominar Tuy e Orense e reinar sobre esses territórios.

centradas na autonomia ou dependência eclesiástica de Braga face ao arcebispo de Santiago de Compostela. Em 1114, D. Urraca consegue, através do arcebispo de Toledo, que o arcebispo de Santiago tornasse pública uma bula papal que suspendia o arcebispo da arquidiocese de Braga, D. Maurício, monge cluniacense anteriormente bispo da diocese de Coimbra. D. Teresa, aproveitando o facto de este último se encontrar em Roma, iniciou uma negociação direta com o Papa Pascoal II e conseguiu que este levantasse a suspensão. A autonomia do arcebispado de Braga viria a ser ainda abalada em 1118 e 1119 com os problemas que envolveram a sagração do novo arcebispo de Braga e a morte do Papa Pascoal II no contexto da querela das investiduras. No entanto, o Papa Calisto II, em 1122, apesar de ter colocado a maior parte das sedes da Península Ibérica sob a primazia do arcebispo de Toledo, manteve a autonomia de Braga e a respetiva tutela sobre um conjunto de igrejas

a sul e a norte do rio Minho. Procurando fazer coincidir a divisão eclesiástica com a divisão territorial, como era usual na época, o Papa confirmava, na prática, o domínio de D. Teresa sobre as terras que esta tomara pelas armas em 1121.

A par das disputas políticas no palco galego-leonês, D. Teresa manteve a frente de guerra a sul, contra os muçulmanos, que, além de ameaçarem permanentemente a linha do Tejo, avançaram em 1116 e 1117 para norte, com a nova ofensiva almorávida, obrigando à defesa de Coimbra, dentro de cujas muralhas a própria rainha foi obrigada a refugiar-se.

Em 1126 D. Urraca morre e o seu filho Afonso Raimundo é coroado rei de Leão e Castela como Afonso VII. O exército de D. Teresa volta a invadir os territórios a norte do rio Minho, mas, no mesmo ano ou no seguinte – as crónicas

não são coincidentes na data, como sublinha Maria do Rosário Ferreira (2013) –, **a rainha de Portugal e o rei de Leão e Castela assinam a paz de Ricovado, pela qual D. Teresa, em troca da cedência das terras conquistadas no sul da Galiza, teria**



Figura 2. Miniatura medieval.

Representa Teresa de Portugal (ao centro), sua filha Urraca Henriques (à direita) e Bermudo Peres de Trava (à esquerda). Manuscrito do mosteiro de Toxos Outos (Ramón Yzquierdo, 2012: 121).

PROPOSTAS

recebido do rei leonês o reconhecimento do título de rainha, categoria que ela já usava após ter sido como tal reconhecida pelo Papa, como acima se referiu, mas que nesta altura traduzia a irreversibilidade do processo de independência de Portugal. Em finais de

1127, porém, D. Afonso VII invadiu Portugal e cercou Guimarães, pois D. Teresa recusava prestar-lhe serviço de vassalagem e insistia na soberania sobre o condado de Toronho. D. Afonso Henriques, armado cavaleiro em 1125 ou 1127, terá desempenhado um papel de relevo na organização da defesa da cidade (ver textos de José Mattoso em caixa).

A investigação historiográfica tem comprovado que não é verosímil que D. Afonso Henriques se tivesse armado a si próprio cavaleiro em Zamora, nem, tão-pouco, que tivesse entrado em conflito com a mãe antes de maio de 1127. José Mattoso (1993b) sustenta que, quer fosse em 1125 ou em 1127, Afonso Henriques teria sido armado cavaleiro, com o acordo de

“Em Setembro ou Outubro do mesmo ano [1127] [Afonso VII] percorria a Galiza e, segundo a *Historia compostelana*, tratou de submeter pela força sua tia D. Teresa, que, pelos vistos, se recusava a prestar-lhe os serviços de vassalagem e pretendia exercer autoridade não só sobre Portugal, mas também sobre o condado de Toronho.

Situa-se, decerto, nesta ocasião o cerco de Guimarães, que inspirou o episódio central da gesta de Egas Moniz, redigida século e meio mais tarde e que mostra Afonso Henriques como principal responsável pela resistência oferecida a Afonso VII durante a sua expedição a Portugal em Setembro ou Outubro de 1127, embora a referida gesta altere o sentido dos acontecimentos, ao pressupor uma autoridade pessoal do infante sobre o condado, quando ele apenas agia em nome da mãe.”

José Mattoso, 1993b:56.

“É verdade que o papel atribuído ao infante na defesa de Guimarães, ainda antes da Batalha de São Mamede, coloca um problema histórico de grande importância. De facto, temos de admitir que, se houve resistência à demonstração de força de Afonso VII, e se a cidade foi defendida pelo infante naquela data, este devia agir em nome de D. Teresa. Por outro lado, se Afonso VII invadiu Portugal nessa ocasião, foi, decerto, na sequência do pacto provisório assinado em Ricobayo, isto é, para resolver o problema da submissão de D. Teresa, até ali deixado em suspenso. Se é assim, porque é que o «imperador» não atacou antes D. Teresa e Fernão Peres, e depois se contentou com a homenagem prestada por Afonso Henriques? Com os elementos de que hoje dispomos para responder a esta questão, a única resposta lógica parece ser a seguinte: a rainha e o conde refugiaram-se em Coimbra ou Viseu para evitar a confrontação com o soberano e dificultar assim a travessia do seu exército através de uma longa extensão de terreno «inimigo»; ao confiarem a defesa de Guimarães ao infante criaram condições para ele decidir aceitar, ou não, o compromisso de vassalagem, mas não se comprometeram pessoalmente; o «imperador», por sua vez, podia contentar-se com a submissão simbólica do representante de D. Teresa, para sair com honra daquela confrontação, apesar da ambiguidade de um juramento aceite sem o acordo de quem, na verdade, devia prestá-lo.”

José Mattoso, 2011:59

sua mãe, provavelmente em Zamora, que pertencia ao senhorio de D. Teresa desde 1111 por concessão de

D. Urraca. Quanto ao segundo facto, toda a documentação de D. Teresa inclui, a partir de 1120 e até maio de 1127, a

PROPOSTAS

Um dos últimos atos políticos da rainha, secundada por nobres portugalenses e galegos, reflete claramente a sua visão estratégica. Trata-se do apoio e doação do Castelo de Soure à então recém-constituída Ordem Militar do Templo de Jerusalém, uma decisão que José Mattoso considerou “surpreendente pela sua precocidade, visto que, em março de 1128, os Templários não tinham ainda sido aprovados como uma ordem religiosa” (2011:82-83).
A criação de um exército de monges era inédita na época.

confirmação de D. Afonso Henriques, pelo que até àquela data, de acordo com o mesmo autor, não há indícios de conflito entre mãe e filho.

Foi a partir do Cerco de Guimarães, em 1127, que D. Afonso Henriques se aliou claramente à nobreza de Entre Douro e Minho, que se tinha vindo a revelar desejosa de inviabilizar o projeto de D. Teresa de um reino que englobasse a Galiza e Portugal. Um grupo significativo de poderosos ricos-homens de Entre Douro e Minho e da região do Douro tinha deixado de figurar, desde 1122, como confirmante dos diplomas da rainha D. Teresa, o que revela que tinham abandonado a corte, e em 1125 verificou-se uma segunda vaga de deserções, ou seja, de quebras de homenagem, como descreve José Mattoso (2011:51-53). Face à revolta de D. Afonso Henriques e dos barões portugalenses, D. Teresa terá tentado obter o apoio de D. Afonso VII, encontrando-se com este em Zamora, em março de 1128. Afonso VII, todavia, percebendo que D. Teresa perdera capacidade para lutar pela soberania da Galiza e de Portugal e contando com a homenagem que lhe fora prestada por D. Afonso Henriques após o Cerco de Guimarães, terá considerado, segundo José Mattoso, que “era preferível não hostilizar o primo, de quem já tinha o juramento

de fidelidade, do que ajudar sua tia que reclamava parte dos seus Estados” (2011:63).

Em junho do mesmo ano, na Batalha de S. Mamede, as tropas de D. Teresa e do Conde Fernão Peres de Trava foram derrotadas pelas forças da nobreza do norte de Portugal encabeçadas por D. Afonso Henriques e este, nas palavras de José Mattoso, “apoderou-se da herança de D. Teresa pela força” (2011:66). D. Teresa e o Conde de Trava retiraram-se para a Galiza e a rainha morreu dois anos depois.

D. Afonso VII não se preocupou com o desenlace de S. Mamede. D. Afonso Henriques circunscrevia a sua autoridade ao Condado Portucalense, não mostrava vontade de reclamar, como sua mãe, uma parte da herança de D. Afonso VII, prestara homenagem a este em 1127 e, até 1139, não usou o título de rei, mas tão-só o de príncipe ou o de infante¹⁰. A estratégia seguida pelo rei de Leão foi a de avançar para uma política imperial, à semelhança de seu pai, procurando,

¹⁰ O título de rei surge pela primeira vez num documento autêntico em 1140, de acordo com José Mattoso (2011:168).

PROPOSTAS

dessa forma, manter sob sua influência os reinos que se foram libertando da monarquia leonesa. Em 1135 foi coroado Imperador da Hispânia.

D. Afonso Henriques, por seu lado, consolidou a partir dessa data e, sobretudo, a partir de 1147 a sua independência e a autonomia de Portugal face ao renovado contexto político imperial.

A pretensão pela posse de terras do sul da Galiza continuaria a ser reivindicada pelos seus descendentes, a par do alargamento das fronteiras para sul na guerra contra os muçulmanos, com base no facto de terem sido domínios de D. Teresa. Em diversos momentos, D. Afonso Henriques tentou integrar os condados de Toroño (entre a ria de Vigo e o rio Minho) e de Límia (Ourense) no reino de Portugal. Em 1162, D. Afonso Henriques exercia soberania sobre Límia e Toroño, situação que se manteve até 1165 com a negociação do tratado de paz com o rei de Leão, Fernando II, por ocasião da promessa de casamento entre aquele rei e Urraca Afonso, filha do rei de Portugal.

O papel político de D. Teresa não deve ser visto como um caso isolado ou excepcional na época. D. Mafalda/Teresa/ Matilde Afonso ¹¹, filha de D. Afonso Henriques e de D. Matilde de Mouriana, desempenhou um papel primordial na política nacional e internacional do seu tempo.

A nível interno destacou-se no povoamento do território, ação fundamental no contexto da *Reconquista*, e quando D. Afonso Henriques foi ferido e aprisionado em Badajoz, por Fernando II de Leão, ela era a segunda na linha de sucessão ao trono português. Maria Alegria Fernandes Marques assinala que "é no reverso do seu selo que se conhece a mais antiga representação das cinco quinas de Portugal, com os respetivos dinheiros, na disposição que hoje ostentam" (2011:23). Casada com o conde da Flandres, D. Matilde Afonso tornou-se detentora de uma imensa fortuna que, depois de

enviuvar, colocou ao serviço dos meandros políticos. Propiciou o casamento de seu sobrinho D. Fernando Sanches com D. Joana, herdeira da Flandres, e de sua sobrinha D. Berengária com o rei da Dinamarca. Interveio decisivamente na política da Flandres e, conseqüentemente, na rivalidade entre a França e a Inglaterra que marcava a trama político-militar daquele território.

Na geração seguinte, das filhas de D. Sancho I, encontramos também uma figura de grande relevo, D. Teresa Sanches, a mulher mais poderosa do reino de Portugal na primeira metade do século XIII.

Após a anulação do seu casamento com D. Afonso IX de Leão, voltou a Portugal e tornou-se uma das figuras mais ativas na oposição à afirmação do poder régio no contexto medieval. Encabeçou a aliança com suas irmãs no litígio com o seu irmão D. Afonso II sobre os bens patrimoniais doados por testamento por D. Sancho I a suas filhas mais velhas. Estas, advogando um poder senhorial forte, sustentavam a detenção de

¹¹ Segundo Maria Alegria Fernandes Marques (2011), D. Mafalda mudou o nome para Teresa após gorado o seu casamento com Raimundo de Barcelona. Tendo posteriormente casado com Filipe, conde da Flandres, alterou novamente o seu nome e tornou-se condessa-rainha Matilde da Flandres.

PROPOSTAS

plenos poderes jurisdicionais a título perpétuo sobre os bens patrimoniais herdados. O rei, porém, pretendia reforçar os seus direitos soberanos, mantendo inalienável a jurisdição sobre aqueles bens e reclamando que seu pai apenas concedera a suas irmãs o usufruto vitalício dos mesmos. A contenda traduziu-se em ações diplomáticas, que envolveram o clero e o Papado, e em confrontos militares. À medida que os anos foram passando, a causa de D. Teresa Sanches e de suas irmãs

foi perdendo força, mas a paz só foi firmada no reinado de D. Sancho II.

Sugere-se que sejam propostas aos e às discentes pequenas pesquisas sobre estas e outras infantas e rainhas portuguesas que proporcionem o enriquecimento do conhecimento comum sobre o papel das mulheres na vida política do Portugal medievo, através de apresentações orais, exposições ou outras vias de divulgação.

10.4.2.

PROPOSTAS

Quotidianos de trabalho

1. LINHA CONCEPTUAL

O trabalho atravessa o quotidiano das populações ao longo dos séculos. O dia-a-dia da grande maioria das mulheres, dos homens e das crianças (desde tenra idade) foi (e continua a ser) marcado por duras jornadas de trabalho de cujos resultados dependia (e depende) a sua sobrevivência.

O protagonismo conferido pelos conteúdos programáticos à esfera política e grandes empreendimentos expansionistas (em particular do ocidente europeu) determina uma perspetiva não só eurocêntrica, como centrada nas elites e personalidades de destaque. Esquecidas as massas, salvo em momentos fortuitos e, por isso, descontínuos, a informação que sobre elas se disponibiliza é escassa e simplificada.

Desta simplificação resulta a transposição para sociedades passadas de modelos oitocentistas ou novecentistas, veiculando caracterizações anacrónicas, e a homogeneização das camadas populares, em detrimento da diversidade intra e inter-regional,

acrescida das marcas próprias dos grupos profissionais de pertença, do sexo e da idade dos indivíduos, entre outras variáveis.

Insiste-se muito em clarificar a heterogeneidade das classes médias, a cuja ascensão se assiste ao longo do século XIX nos países mais industrializados, sublinhando o papel congregador desempenhado pela ideologia burguesa, mas o *povo miúdo* continua a ser uma noção cómoda para designar como um todo a população *grosso modo* assalariada e desfavorecida, das cidades e dos campos, ou seja, a maioria da população.

O trabalho e o modo como moldava o quotidiano das populações ao longo do tempo, caracterizando, nas suas diferenças e similitudes, a vida de homens, mulheres e crianças, permite que as e os jovens apreendam, de uma forma mais concreta, as sociedades passadas, tomando maior consciência da diversidade que caracteriza as sociedades humanas no espaço e no tempo¹².

¹² Os registos iconográficos para esta proposta, bem como para qualquer ponto do Programa, estão disponíveis em linha. Ver as referências constantes dos Recursos, no final deste capítulo.

PROPOSTAS

2. A TRANSVERSALIZAÇÃO DA PERSPETIVA DE GÉNERO NA ABORDAGEM DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL E DO TRABALHO.

A proposta que se apresenta é a de aplicar aos conteúdos que versam a população, a organização social e o trabalho, ao longo dos três módulos do programa de 11º ano, uma perspetiva de género. Sugere-se que na abordagem de cada um desses conteúdos sejam desconstruídas ideias preconcebidas sobre o funcionamento das sociedades nos séculos XVII, XVIII e XIX.

Um dos anacronismos mais frequentes com que nos deparamos na análise das sociedades pré-industriais é o da domesticidade feminina, modelo legitimado no século XIX a partir da incorporação ideológica da conceção de mulher ideal defendida por Rousseau, e que, como já foi dito atrás, não encontra eco nas investigações históricas sobre as sociedades passadas.

Esta extrapolação abusiva escamoteia o carácter historicamente construído do paradigma da domesticidade, conferindo-lhe uma falsa existência a-histórica. Este paradigma foi reforçado no decurso do século XIX pela valorização da família, vista como baluarte da estabilidade social, na qual a mulher, idealizada como «anjo-do-lar», consumava os seus deveres conjugais e maternos.

Ao longo da segunda metade do século XIX, o papel de mãe e de educadora foi sendo cada vez mais enfatizado, assente no mito do *amor maternal*, também este criado em finais do século XVIII e generalizado na centúria seguinte,

PROGRAMA DE HISTÓRIA

11º ano

MÓDULO 4

UNIDADE 1

População da Europa nos séculos XVII e XVIII: crises e crescimento

UNIDADE 2

A Europa dos Estados absolutos e a Europa dos parlamentos

2. 1. Estratificação social (...) nas sociedades de Antigo Regime.

UNIDADE 3

Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII

- 3.1. Reforço das economias nacionais (...)

MÓDULO 5

UNIDADE 2

A revolução francesa – paradigma das revoluções liberais e burguesas

- 2.1. A França nas vésperas da revolução.

UNIDADE 4

A implantação do liberalismo em Portugal

- 4.3. O novo ordenamento político e socioeconómico (1834-1851) (...)

MÓDULO 6

UNIDADE 1

As transformações económicas na Europa e no Mundo

- 1.1. A expansão da revolução industrial (...) racionalização do trabalho e permanência de formas de economia tradicional.

UNIDADE 2

A sociedade industrial e urbana

- 2.1. A explosão populacional; a expansão urbana e o novo urbanismo; migrações internas e emigração.

Programa de História A, 10º, 11º e 12º anos, pp. 34-45.

PROPOSTAS

como sustentam diversas investigações na senda de Elisabeth Badinter (1980). Lembremos, neste contexto, os trabalhos de Philippe Ariès (1973), entre outras investigações da demografia histórica, que evidenciam que o próprio conceito de infância e de criança é historicamente recente (ver texto de Neves Pereira, em caixa). Nos vários setores das classes trabalhadoras as crianças de ambos os sexos começavam a trabalhar em idades precoces, mas os cuidados maternos também não estavam presentes nos grupos sociais privilegiados. A aristocracia entregava as crianças a amas-de-leite e a burguesia endinheirada adotou o mesmo procedimento nos séculos XVII e XVIII. Este costume viria a ser contrariado no século XIX, quando o amor materno é instituído como uma virtude inerente à *natureza feminina*.

A história da construção do amor maternal pode ser integrada facilmente na análise da passagem do modelo demográfico de Antigo Regime para o novo modelo demográfico a partir de meados de setecentos, articulando com a problemática da estratificação social (Módulo 4, Unidades 1 e 2.1).

Em Portugal, devido ao tardio e lento processo de industrialização, os

“No único aposento da casa, coberta de colmo esburacado ou telha vã, de rudes paredes de pedra sobreposta, por cujas fendas entra o frio e o vento, nasce, sem assistência de parteira, no mesmo catre bárbaro de noivado, a criança minhota. Uma hora antes de dar à luz, a mãe pôs ao fogo do lar a trempe de ferro com água para o banho. (...) No dia seguinte é o batizado. Quatro dias depois, a mãe aparece na eira com o filho ao colo. Passada uma semana, leva-o consigo para o campo ou para o monte. Durante dois anos, — às vezes mais, — lhe dá o seio. Já o pequeno come broa e ainda mama. Exposta às intempéries, ao calor e ao frio, ao sol e à chuva, como um animalzinho bravio nascido no monte, sob uma lapa, a criança ou sucumbe ou fortalece. As mais das vezes cria-se, resistente e forte, n’esse severo regime de seleção natural. Apartada do leite, é então invariavelmente abandonada à educação do próprio instinto. Aos cinco anos ensinam-lhe rezar. Aos sete anos confiam-lhe a guarda dos bois. A criança passa já os dias no monte, solitária, pastoreando o gado. O monte é a sua primeira escola e quase sempre a única.”

F. Neves Pereira, 1909:283.

modelos de Antigo Regime persistiram até bem entrado o século XX, sobretudo no mundo rural, mais sujeito às longas invariabilidades, o que permite trabalhar as características da economia pré-industrial e as suas permanências ao longo do processo de industrialização e que constituem objeto de estudo do Módulo 4, Unidade 1.e 3.1. e do Módulo 6, Unidade 1.1. Para além das informações que se disponibilizam seguidamente, as descrições disponibilizadas em caixa ilustram essas situações.

A associação anacrónica das mulheres à domesticidade

determina, também, que se represente o trabalho das mulheres ao longo da história ligado, exclusiva ou predominantemente, a tarefas do foro doméstico, mesmo quando se reconhece que ‘as mulheres sempre trabalharam’, para usar o título de uma obra de Sylvie Schweitzer (2002). A produção historiográfica, resultante de inúmeros trabalhos monográficos locais e regionais, tem revelado que o trabalho das mulheres nas sociedades de Antigo Regime, por exemplo, implicava mobilidades geográficas, muitas vezes definitivas e de longas distâncias, ou migrações sazonais, entre outras situações que em nada correspondem ao

PROPOSTAS

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

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

modelo de domesticidade. Num artigo de 1986, José Gentil da Silva descreve a relação das mulheres com o trabalho em Portugal, entre os séculos XVI e XIX, apresentando dados qualitativos e quantitativos muito elucidativos da multiplicidade e da importância das atividades exercidas pelas mulheres.

Na sociedade de Antigo Regime, a família era uma unidade económica produtiva. Era a coabitação que definia a família, independentemente dos laços consanguíneos entre os seus elementos.

A noção de família que habita as nossas representações atuais não é, pois, aplicável àquela época. A sobrevivência do agregado familiar dependia do trabalho de todos os seus membros, homens, mulheres e crianças. Raparigas e rapazes começavam a trabalhar muito cedo, fosse nas fainas agrícolas, fosse nas oficinas. Mesmo em finais do século XIX, a definição de família que aparece no Censo de 1890, mostra que a família nuclear ainda estava longe de se afirmar como preponderante no contexto nacional (ver texto em caixa).

Os sistemas familiares de residência, bem como de transmissão de bens, não eram os mesmos em todas as zonas da Europa e, no interior de cada país, as variações entre províncias ou a coexistência de modos distintos

no interior da mesma região foram comuns. Os princípios jurídicos foram ou não adotados pelas populações de acordo com as suas condições socioeconómicas. A transmissão da herança ao primogénito varão foi adotada em algumas regiões, noutras predominou a partilha igualitária dos bens entre todos os filhos e noutras predominou a designação de uma rapariga para na casa suceder aos pais. Segundo Alain Collomp "esta ausência de «preferência masculina» é muito frequente em várias zonas do sudoeste da Europa" (1990:531), ou seja, na Península Ibérica, em particular nas regiões do norte de Portugal e na Galiza.

“AVE-MARIAS

(...)

Vazam-se os arsenais e as oficinas;
Reluz, viscoso, o rio, apressam-se as obreiras;
E num cardume negro, hercúleas, galhofeiras,
Correndo com firmeza, assomam as varinas.
Vêm sacudindo as ancas opulentas!
Seus troncos varonis recordam-me pilastras;
E algumas, à cabeça, embalam nas canastras
Os filhos que depois naufragam nas
tormentas.
Descalças! Nas descargas de carvão,
Desde manhã à noite, a bordo das fragatas;
E apinham-se num bairro aonde miam gatas,
E o peixe podre gera os focos de infeção!”

Cesário Verde, 2009, 18871: 79-80.

PROPOSTAS

Na sociedade pré-industrial não era a remuneração ou o local de realização que determinava se o trabalho era ou não produtivo. Qualquer atividade efetuada por cada elemento da família e que revertesse para a sua subsistência era considerada trabalho.

Existia divisão sexual do trabalho, que variava em função das regiões e dos contextos socioprofissionais, mas as atividades realizadas por cada um dos sexos eram valorizadas como produtivas. O trabalho de todos os elementos da família era imprescindível para a sobrevivência desta num contexto de incipiente tecnologia e de baixa produtividade. A elevada percentagem de recasamentos por morte do ou da cônjuge ao longo da idade moderna evidencia a impossibilidade de um homem ou uma mulher sobreviverem sozinhos, sobretudo com filhos a cargo (ver texto de Neves Pereira em caixa).

Ser boa trabalhadora era um requisito essencial nas escolhas matrimoniais das classes populares. A compleição robusta e sadia das mulheres

As mulheres cavavam, sachavam, mondavam, ceifavam, conduziam juntas de bois, limpavam caminhos, carregavam à cabeça água, leite, fruta, peixe, lenha, roupa, cestas da vindima... elas eram salineiras, sargaceiras, estivadoras, lavadeiras...

era valorizada numa sociedade na qual a divisão sexual das atividades laborais não dependia da respetiva rudeza. Em finais do século XIX, em muitos países, a mulher que não concorria para o orçamento familiar continuava a ser malvista nos meios operários e pequeno-burgueses, que contrapunham a mulher ativa à mulher preguiçosa. As tarefas de produção e de manutenção desempenhadas pelas mulheres não correspondem à associação estereotipada das mulheres à fragilidade. Seja no mundo urbano, seja no mundo rural, o trabalho

feminino permanece pesado exigindo aptidões físicas adequadas, como mostram o excerto do poema de Cesário Verde, de 1880, e os textos de Ana de Castro Osório (1905), reproduzidos em caixa, respetivamente, na página anterior e na seguinte, e de Amílcar Sousa (1906) (ver Documento de apoio B), no fim deste capítulo).

O número de elementos de cada família tinha de garantir um equilíbrio entre as necessidades e os condicionamentos produtivos da unidade (por exemplo, a dimensão da oficina, da

“É tão raro ficar um lavrador ou lavadeira sem casar como haver moço que não lute tenazmente, com as energias do desespero, para se furtar ao tributo do sangue. O casamento é no Minho a base essencial da independência. Moço ou moça que não case fica condenado a servir toda a vida ou a trabalhar a jornais. Toda a economia social desta vasta província portuguesa assenta sobre a constituição da família. (...) Desde o nascer do dia até noite fechada trabalham ambos no campo ou na eira. À noite, até altas horas, a mulher fia, junto da lareira apagada, a teia com que há de fazer as primeiras camisas e os primeiros lençóis. O homem descansa da labuta do dia, ajudando a mulher a dobar o *fiado*.”

F. Neves Pereira, 1909:283.

PROPOSTAS

propriedade agrícola ou dos postos de trabalho assalariado disponíveis). Quando havia excesso de elementos, as ou os filhos eram enviados para outras unidades familiares, por vezes de parentes residentes noutras regiões, por vezes vizinhos ou companheiros de profissão dos progenitores. Inversamente, quando o número de elementos da família era ou se tornava inferior às necessidades da mesma, esta acolhia jovens que pudessem reequilibrar a mão-de-obra familiar. Como salienta Guilhermina Mota (1986), uma parte significativa da população dos séculos XVII e XVIII podia inserir-se em diferentes unidades económicas familiares e/ou integrar-se em distintos sectores de atividade económica. Muitas mulheres jovens empreendiam longas deslocações para trabalhar como jornaleiras agrícolas, como

aprendizas ou como criadas domésticas. O filme *A rapariga com Brinco de Pérola* permite explorar esta questão, ao mesmo tempo que proporciona uma boa reconstituição do ambiente de Vermeer e o contacto com a sua obra (ver Documento de apoio C), no fim deste capítulo.

No último quartel do século XIX e em inícios do século XX, ainda persistiam em Portugal mulheres almocreves que empreendiam, sozinhas, longas viagens. As rendas de bilros de Peniche, por exemplo, eram comercializadas por vendedores e vendedoras ambulantes que percorriam quilómetros até às praias da Figueira, Nazaré ou Foz do Douro, às termas das Caldas, entre outras, e às casas particulares de Lisboa e Porto, para fazer chegar aquele produto a uma clientela mais motivada e abonada para o consumo de

“Quantas vezes não ouvimos dizer: — que tal ou tal ofício não serve para a mulher, porque é pesado para a sua força, demasiado violento para a sua fraqueza orgânica?... E, no entanto, percorrendo as províncias do norte ao sul de Portugal, visitando as oficinas e as fábricas, não vemos que a seleção se dê pela força mas sim pelo salário.

Vimos no Porto, não há muitos meses, as mulheres carregarem com pesadíssimos materiais numa fábrica de cerâmica, enquanto ao lado, numa oficina alegre e arejada, alguns homens, muito comodamente sentados, ganhavam o seu jornal pincelando pratos no trabalho leve e material da estampilha, que sem dúvida caberia melhor às mãos delicadas da mulher. E à discreta manifestação da nossa invencível estranheza, percebemos que alguns murmuravam, num entredentes invejoso: — era o que faltava, mais essa concorrência!...

Logo, o homem não afasta a mulher da luta e do trabalho para a poupar a fadigas com que não possa, visto que a deixa carregar fardos, esfregar casas, trabalhar a qualquer hora da noite em que chegam os barcos de pesca, nas fábricas de conserva de peixe, quer de verão quer de inverno, molhada em salmoiras, com as mãos geladas, de pé, horas e horas consecutivas; que a deixa mondar, ceifar, fazer muitos outros serviços do campo, qualquer que seja o tempo, de ardente calor ou de frígido inverno... A mulher desempenha, em muitas terras das nossas províncias do norte, o serviço de estafeta, percorrendo a pé muitas léguas, carregada com pesos que o homem, certamente, não aguentaria sobre a cabeça. (...)

O homem vê isso e não se sobressalta nem indigna, porque são trabalhos que ele não quer para si, por mal remunerados.”

Ana de Castro Osório, 1905:246-248.

PROPOSTAS

produtos de luxo. Os ranchos de trabalhadores e trabalhadoras, que migravam sazonalmente para trabalhar nas fainas agrícolas, estão documentados desde, pelo menos, o século XV aos nossos dias¹³. Este contexto afigura-se importante para conferir historicidade aos movimentos migratórios abordados na Unidade 2.1. do Módulo 6.

"Aagitadoras notórias", nas palavras de Arlette Farge (1994:553), as mulheres estiveram no centro das revoltas populares que abalaram a Europa entre os séculos XVI e XVIII.

Este contexto é importante para se compreender a participação das mulheres nos acontecimentos da Revolução Francesa de 1789, a sua presença massiva nas ruas, a Marcha das Mulheres a Versalhes, as suas reivindicações nos *Cahiers de Doléances* e a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* de Olympe de Gouges (Módulo 5, Unidade 2.1.). O assunto pode ser retomado quando se abordar a Maria da Fonte (Unidade 4.3. do mesmo módulo). As mulheres estiveram presentes em quase todas as revoltas da época moderna e dos períodos das revoluções e, embora tivessem sido maioritárias nas rebeliões alimentares, participaram ativamente em motins religiosos, antifiscais e políticos. Elas aparecem na primeira fila, ou instigam e arrastam os homens, numa reação imediata a situações que colidem com o normal funcionamento do quotidiano, seja o aumento de preços ou de impostos, seja a introdução de novas leis

que alterem costumes ancestrais ou que reduzam os poderes de estruturas locais ou profissionais. A mobilização rural, espontânea e contagiante que caracterizou a Maria da Fonte, enquadra-se nesse registo, mesmo que tenha sido seguidamente enquadrada politicamente¹⁴. O que é significativo no nome, corresponda ou não a uma mulher concreta, é que ele evoca simbolicamente um dos espaços dominados pelas mulheres, porque associados às suas tarefas quotidianas. Elas dominam os espaços da água, as fontes, os lavadouros, os rios... elas transportam e lavam.

O mundo dos ofícios pré-industriais não era exclusivamente masculino. As mulheres desempenhavam um papel central no funcionamento dos ofícios, cuja manutenção assumiam em caso de viuvez.

Integradas desde a infância nas atividades produtivas do ofício, este continuava a marcar a sua vida depois do casamento devido à endogamia socioprofissional, o que lhes proporcionava o saber especializado necessário para poderem gerir e dirigir as oficinas (ver texto de Catherine Hall em caixa).

“Só as pessoas ricas podiam permitir-se não fazer trabalhar a mulher. A mulher do reideiro tinha a seu cargo a leitaria; a mulher do negociante ocupava-se do estabelecimento ou da contabilidade; a viúva de um fabricante podia retomar a empresa por morte do marido.”

Catherine Hall, 1990: 62-63.

¹³ O trabalho de António Oliveira (1995) apresenta informação desagregada por sexo sobre os movimentos migratórios internos entre 1500 e 1900 em Portugal.

¹⁴ A interpretação dos factos associados à Maria da Fonte e ao alargamento regional do movimento tem suscitado muitas polémicas que não se considerou oportuno discutir neste contexto.

PROPOSTAS

Durante o processo de industrialização as mulheres continuaram integradas nas diversas atividades produtivas. No último quartel de oitocentos, a legislação portuguesa, por exemplo, não excluía as mulheres, incluindo as casadas, da propriedade e da atividade comerciais. Lopes Praça, baseando-se no Código Comercial, afirmava que "quando uma mulher, proprietária de um estabelecimento comercial contrair matrimónio, o facto do casamento não altera os seus direitos e obrigações relativamente ao comércio e gestão que dele depende" (2005, 1872: 266). Analisando os dados de uma contribuição extraordinária aplicada em Portugal, em 1808, José Amado Mendes (1986) verificou que, no *termo* de Coimbra, as mulheres representavam 32,7% dos contribuintes e que, das mulheres registadas, 30% dedicava-se ao comércio e 70% à indústria.

Apesar do progressivo dinamismo do mundo urbano, sobretudo no século XIX, com o processo de industrialização, a maior parte da população permaneceu rural até finais do século XIX em muitos países ou regiões da Europa. É o caso de Portugal, que em 1890

A multiplicidade dos trabalhos realizados pelas mulheres, que podem conciliar atividades de produção e de prestação de serviços, tal como trabalhar, no mesmo dia, fora e dentro de casa são outras características reveladas pelas pesquisas, o que levou a historiadora Pat Hudson (1997) a comentar as semelhanças entre o tipo de economia familiar pré-industrial e os modelos atuais.

registava cerca de 60% da população ativa no setor primário e em 1940 ainda registava uma percentagem próxima dos 50%.

É preciso não esquecer que a industrialização assentou, desde o seu início, numa pluralidade de mercados de

trabalho. Aumentavam as manufaturas e fábricas, persistia uma multiplicidade de estabelecimentos produtivos oficinais, a produção ao domicílio foi incrementada e surgiram inúmeros serviços exigidos pelas novas formas de organização social e do trabalho. Estas duas últimas modalidades estavam sobretudo a cargo das mulheres e representavam uma percentagem muito significativa dos proventos familiares. As mulheres inseriram-se, massivamente, em inúmeros ramos da

economia informal e esta, quer gerando novas atividades, quer integrando outras mais tradicionais, perdurou como elemento constitutivo do próprio sistema capitalista. Em vários países, como a Grã-Bretanha, a Alemanha, a França, a Espanha e Portugal, determinadas indústrias feminizaram-se, particularmente as têxteis, do vestuário, da alimentação e do tabaco. Teresa Salgado (1982) salientou, aliás, que nas três indústrias de ponta em Portugal na segunda metade do século XIX, têxtil, tabaco e papel, predominava a mão-de-obra feminina, a qual era proveniente do Norte e Beiras interiores.

As migrações (internas e externas), muitas vezes apresentadas como fenómenos predominantemente masculinos, também envolveram as mulheres e estas foram maioritárias em determinadas zonas e

PROPOSTAS

regiões europeias, dependendo das respetivas características socioeconómicas e das estratégias adotadas pelas populações.

Em Espanha, na região da Biscaia, estudada por Rocío García Abad e Arantza Pareja Alonso (2002), onde a preponderância do sector siderúrgico foi propícia a uma imagem de forte masculinização do mercado laboral e, portanto, da estrutura demográfica, entre 1880 e 1890, cerca de cinquenta por cento das deslocações verificadas eram de mulheres. As distintas ofertas de trabalho, ocasionando migrações de mulheres ou de homens, determinaram a criação de «cidades de homens» e «cidades de mulheres». A cidade de Bilbao foi um dos casos em que se registaram maiores entradas de mulheres, dado que nela as mulheres podiam encontrar trabalho no serviço doméstico ou como jornaleiras nas atividades portuárias de carregamento e de sirgagem, ou ainda, no fornecimento de serviços pessoais como lavar, engomar, coser, limpar, cozinhar, etc. A análise comparativa entre Lisboa e Porto, realizada por Virginia Baptista (1999) a partir dos recenseamentos da população, revela também uma certa disparidade demográfica. Em 1890, a capital era maioritariamente masculina (cerca de 51%), enquanto na cidade invicta predominavam as mulheres (cerca de 52%). A nível nacional, João Evangelista sublinhou o progressivo aumento da percentagem

feminina no movimento migratório a partir de 1890: 12,4% entre 1879 e 1890; 20% de 1891 a 1900 e de 1901 a 1911; 30,6% de 1912 a 1920 (1971:125-126). Também em determinadas regiões de Inglaterra, segundo Pat Hudson, a migração de mulheres, sobretudo jovens, para as cidades, à procura de emprego, revelou-se, também, mais elevada do que a dos homens. Esta diversidade de situações pode ser facilmente referida na Unidade 2.1. do Módulo 6.

Sugere-se que para complemento e reforço desta abordagem sejam propostas, aos e às discentes, pequenas pesquisas sobre, por exemplo:

- a representação das mulheres trabalhadoras na arte dos séculos XVI a XIX;
- mulheres e homens migrantes no Portugal oitocentista;
- a vida das mulheres no tempo de Olympe de Gouges;
- o casamento e as relações familiares no século XVIII;
- camponesas e operárias no Portugal oitocentista.

Cada um dos temas que incide mais especificamente sobre a situação das mulheres poderá, por contraponto, conduzir uma pesquisa equivalente sobre os homens.

O retrato feito por Alfredo Mesquita (ver Documento de apoio D), no fim deste capítulo) da importância da designada zona saloia, que sustentava em alimentos e serviços a cidade de Lisboa, ilustra claramente a multiplicidade de atividades femininas nos alvares do século XX.

10.4.3.

PROPOSTAS

O século XX: entre a emancipação feminina e a legitimação das desigualdades

1. LINHA CONCEPTUAL

Com frequência se define o século XX como o século da emancipação feminina. Sustentam esta representação as figuras da *flapper* ou da *garçonne* de inícios do século XX, cujos corpos, libertados do espartilho, exibem uma moda de silhuetas fluidas e elásticas, de cabelos mais curtos, os conhecidos *Cabelos à Joãozinho*. Andar de bicicleta, praticar ténis e outros desportos tornaram-se atividades regulares das raparigas das classes médias urbanas ávidas de liberdade e independência.

O universo doméstico das famílias registou profundas alterações com a ligação progressiva das habitações às redes públicas de água, saneamento, gás e eletricidade com a conseqüente suavização das tarefas de abastecimento de água, lenha ou carvão e de despejo de águas sujas e excrementos, quotidianamente asseguradas na maior parte dos casos por mulheres. A energia elétrica proporcionou a entrada dos eletrodomésticos nos lares dos países ocidentais, suavizando as tarefas de manutenção doméstica e *taylorizando-as*, sobretudo a partir da década de vinte. Os ganhos em tempos de ócio e lazer propiciaram o incremento dos divertimentos. Veicularam-se modelos de aparência feminina

para consumo de massa, provenientes, em grande parte, dos Estados Unidos da América através, nomeadamente, das vedetas de cinema. A publicidade, utilizando estereótipos, também contribuiu para definir imagens visuais de feminidade. **As imagens de um novo tipo de mulher, ligada ao consumo, foram associadas a (e confundidas com) conquistas emancipatórias.**

As reivindicações pelo acesso à educação e a determinadas profissões, bem como pelo exercício do sufrágio e de cargos políticos constituem outros percursos emancipatórios das mulheres na viragem do século XIX para XX. A crença nas possibilidades de mudança marcou o início do século XX até à 1.ª Guerra Mundial. Este conflito (tal como, posteriormente, a 2.ª Guerra Mundial) tem sido frequentemente apresentado como um fator relevante da emancipação feminina no século XX. No entanto a historiografia não é consensual sobre este assunto. **A própria noção de emancipação feminina tem sido problematizada numa perspetiva de história relacional, pois a melhoria das condições de vida das mulheres deverá ser analisada em comparação com a melhoria, também registada, das condições de vida dos homens.** É nessa base que historiadoras como Anne-Marie Sohn (1995)

PROPOSTAS

e Rose-Marie Lagrave (1995) mostram que as desigualdades entre os sexos persistem após a Grande Guerra e a par da evolução positiva das condições das mulheres e dos homens (ver textos em caixa).

“No período entre as duas guerras, a mulher (...) conquista direitos no seio do casal, ao mesmo tempo que se aliena, como mãe e em nome da modernidade.”

Anne-Marie Sohn, 1995:144.

“O século XX define-se mais pela longa e lenta legitimação dos princípios de divisão sexual do mundo social, perpetuando ou reinventando formas subtis de segregação (...). E, no entanto, este século proclamou incessantemente a igualdade dos sexos, inscrevendo-a em letras de ouro nas leis, de tal modo que um bom número de observadores se inclinam para o classificar como libertador. (...) Agora as mulheres têm por si todas as leis, todas as escolas lhes estão abertas, estão integradas em toda a parte. Convencidas pela sua própria vitória, lutam pouco contra as formas larvares de desigualdade e contra o sexismo rasteiro, tanto mais legitimado a reproduzir-se quanto o faz a coberto dos discursos que proclamam a igualdade entre os sexos.”

Rose-Marie Lagrave, 1995: 505 e 541.

PROGRAMA DE HISTÓRIA

12^o ano

MÓDULO 7

UNIDADE 1

As transformações das primeiras décadas do século XX

1.1. Um novo equilíbrio global

- A difícil recuperação económica da Europa e a dependência em relação aos Estados Unidos.

1.4. Mutações nos comportamentos e na cultura

- As transformações da vida urbana e a nova sociabilidade; a crise dos valores tradicionais; os movimentos feministas.

1.5. Portugal no primeiro pós-guerra

- As dificuldades económicas e a instabilidade política e social; a falência da 1^a República.

2. RUTURAS E PERMANÊNCIAS NA VIDA DOS HOMENS E DAS MULHERES NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX.

"Um novo equilíbrio global" é um título sugestivo para a abordagem da primeira unidade do módulo 7 sobre "As transformações das primeiras décadas do século XX". O título reporta-se à geografia política e à nova ordem internacional após a 1.^a guerra Mundial, incluindo a Sociedade das Nações, e aos problemas económicos de uma Europa arruinada pela guerra e dependente dos EUA. E no que respeita às relações entre mulheres e homens? Poderemos falar também de um novo equilíbrio nas relações entre mulheres e homens, nas esferas política e económica, que sustentem novos comportamentos e sociabilidades, conteúdos a abordar na subunidade 1.4.?

PROPOSTAS

Sugere-se uma abordagem dos conteúdos relativos às primeiras décadas do século XX que evidencie ruturas e permanências e distinga os seus efeitos na vida dos homens e das mulheres, cruzando, sempre que possível, com outras variáveis (classe social, etnia, ideologia política, ...). Uma renovação do olhar sobre a Primeira Guerra Mundial permitirá (re)dimensionar os percursos emancipatórios das mulheres sem necessidade de acrescentar conteúdos aos previstos na Unidade 1. A participação de Portugal na 1.ª Guerra Mundial permitirá alargar a análise à 1.ª República Portuguesa.

A Grande Guerra tem sido apontada como um fator da emancipação feminina com base no acesso das mulheres, durante o conflito, aos trabalhos deixados vagos pelos milhões de homens mobilizados para a guerra, à maior liberdade e responsabilidade alcançadas e à obtenção de direitos políticos no pós-guerra. A historiografia tradicional associou o processo de industrialização a uma quebra acentuada do trabalho feminino, com base nos dados fornecidos pelas estatísticas coevas, e perspetivou a 1.ª Guerra Mundial como um acelerador da entrada das mulheres no mercado do trabalho e, conseqüentemente, como um fator de emancipação feminina. A investigação mais recente, todavia, tem evidenciado a inconsistência daquela argumentação e tem revelado o efeito harmonizador daquele conflito sobre as relações entre os dois sexos (ver texto de Françoise Thébaud em caixa).

“Julho de 1914: está um lindo Verão e ninguém suspeita da iminência do drama. (...) A União Francesa para o Sufrágio das Mulheres (UFSF), com a força das suas 9000 aderentes, desejando convencer e proceder por etapas, lança nesse Verão uma petição nacional a favor da proposta Dussaussoy--Buisson, que permitiria que as mulheres francesas participassem nas eleições municipais de 1916. A CGT* prepara o seu congresso do Outono, em cujo programa, após o grande debate suscitado pelo caso Emma Couriau, verdadeira interdição profissional do meio livreiro às mulheres, está inscrita a questão do trabalho feminino.

Do outro lado da Mancha o lugar da mulher mudou igualmente sob o impulso de um movimento feminista mais radical que contesta a ideologia vitoriana das esferas separadas e da dupla moral sexual. Nos anos conturbados que precedem a guerra, a questão feminina surge no primeiro plano da discussão pública, antes do problema irlandês ou da agitação social. Fundada em 1903, no Lancashire, a Women's Social and Political Union (WSPU), que, adoptando a estratégia e o tipo de propaganda dos socialistas, conseguiu fazer do voto uma questão maior, em Inglaterra e noutros países, desagregou-se sob o efeito conjugado do ciclo violência-repressão e do autoritarismo das Pankhursts. No Verão de 1914, Christabel refugiou-se em França para escapar à prisão, mas a federação sufragista de Mrs. Fawcett, a National Union of Women's Suffrage Societies (NUWSS), apoiada por numerosos liberais e trabalhistas, revela a força das suas 480 sociedades e dos seus 53000 membros num imenso desfile nas ruas de Londres. 1914 teria podido ser o ano das mulheres, mas foi o ano da guerra, que veio repor cada sexo no seu lugar. (...) Estranho Verão, o de 1914, que separa radicalmente os dois sexos e ressuscita, após as lutas anteriores à guerra, uma certa harmonia sexual.”

Françoise Thébaud, 1995: 34-35.

PROPOSTAS

Nas últimas décadas, intensificou-se o debate conceitual, permitindo a análise historicamente situada da construção, evolução e ressignificação dos conceitos, logrou-se um melhor conhecimento dos critérios que presidiram à (re)elaboração dos instrumentos estatísticos e respetivas categorias, desde meados da centúria de oitocentos, e a história relacional, história das relações sociais de mulheres e de homens, tornou-se uma dimensão essencial da investigação histórica. A problemática historiográfica deslocou-se, então, do trabalho feminino para a divisão sexual do trabalho e para o modelo social de género que determinou o lugar que mulheres e homens passaram a ocupar face aos diversos tipos de trabalho e cujo valor social foi redefinido em termos dicotómicos: trabalho e não trabalho, ou, mais rigorosamente, o trabalho a que se atribui ou não se atribui valor económico¹⁵.

A releitura e o alargamento das fontes consultadas permitiram constatar que a industrialização implicou menos uma redução do trabalho das mulheres do que uma preceituação minuciosa da divisão sexual do trabalho, acompanhada por uma sexualização dos critérios de valorização e hierarquização económica e social das diversas funções.

Os índices de participação das mulheres, incluindo as casadas, em atividades remuneradas mantiveram-se elevados durante todo o século XIX e primeiras

décadas do século XX. Nas classes populares, a remuneração do homem adulto era manifestamente insuficiente, no século XIX, para prover o sustento da família e esta situação não se alterou nas primeiras décadas de novecentos, apesar de alguns aumentos registados nos salários masculinos, resultantes de reivindicações sindicais. Esta realidade mostra como, na prática, os ideais da domesticidade feminina e do homem como ganha-pão e sustento da família, adotados pelas classes médias, estavam longe de se ter generalizado à maioria da população, sobretudo em países, como Portugal, caracterizados por uma persistente fragilidade das classes médias.

A noção de «trabalhos de mulheres», ou de «profissões de mulheres», isto é, de sectores profissionais específicos para as mulheres, foi-se definindo, no século XIX, a par da afirmação da ideologia da domesticidade e da redefinição da noção de feminidade. O setor terciário é um exemplo paradigmático da criação de «profissões de mulheres», sobretudo para as classes médias. O comércio, os escritórios, as comunicações, a educação e a saúde foram outros sectores onde algumas atividades profissionais se feminizaram fortemente na viragem do século XIX para o XX. Jovens solteiras engrossaram, assim, as fileiras de dactilógrafas, telefonistas telegrafistas, empregadas dos correios, entre outras. Franqueou-se o acesso das mulheres a profissões que implicavam qualificações mais elevadas quando esses empregos se afiguraram como o prolongamento da sua missão feminina, como foi o caso da educação e da saúde, onde, de qualquer modo, elas se mantiveram na base da pirâmide, designadamente no ensino primário e na enfermagem.

¹⁵ Nem todas as atividades humanas que produzem bens ou serviços e/ou satisfazem as necessidades de uma comunidade ou garantem a uma pessoa determinados meios de sobrevivência são contabilizados para o Produto Nacional.

PROPOSTAS

Os empregos não são apenas uma fonte de remuneração. Funcionam como instituições sociais, conferindo uma determinada identidade social a que corresponde um estatuto preciso.

Michelle Perrot (1998) salientou que as chamadas profissões de *colarinho branco* evidenciaram, globalmente, uma segregação sexual do trabalho superior à verificada nas profissões de trabalho manual, dando lugar a novas codificações das diferenças entre os sexos com manifestas consequências discriminatórias.

Historiadoras, como Katherine Blunden (1982), Jane Lewis (1984) e Françoise Thébaud (1995), revelaram que não houve um aumento significativo do emprego feminino durante a 1.^a Guerra Mundial, mas uma reconversão profissional. **Em França, o recrutamento massivo de mulheres para a indústria pesada durante a guerra incorporou, essencialmente, empregadas domésticas, desempregadas de sectores de atividade afetados pela guerra e jovens em idade escolar. A entrada de donas-de-casa no mercado de trabalho não foi significativa.** Neste país, logo após o início do conflito, em 1914, o desemprego feminino foi elevadíssimo em setores como o têxtil, a confecção a as indústrias de luxo e atingiu, no conjunto da indústria e do comércio, cerca de 60% dos postos de trabalho existentes antes da guerra, segundo Françoise Thébaud (1995). Os níveis de emprego feminino antes da guerra apenas voltariam a ser atingidos em finais de 1916 e inícios de 1917 por efeito da deslocação das mulheres para as indústrias de guerra e

para as atividades económicas afetadas pela mobilização de milhões de homens para o combate. Na Alemanha, as mulheres foram deslocadas para os setores da metalurgia, eletricidade, química, material bélico e outras indústrias de apoio à guerra em detrimento dos setores femininos de produção.

Em Portugal, cuja participação na guerra foi tardia, distanciada geograficamente das zonas

de combate e, comparativamente, parca nos recursos humanos mobilizados, não houve necessidade de deslocar mão-de-obra feminina para os setores profissionais masculinizados.

É interessante, todavia, analisar os efeitos da guerra num dos setores fortemente feminizados da indústria portuguesa, o setor da indústria conserveira de peixe, no qual as mulheres mantiveram um peso de 70% a 80% da mão-de-obra até à 2.^a Guerra Mundial.

Na primeira década do século XX, as conservas de peixe eram o único produto com peso significativo nas exportações no setor industrial. A dinâmica deste sector na viragem do século deveu-se ao investimento de capitais estrangeiros, ligados ao mesmo ramo no país de origem, com destaque para a França. Face à escassez de sardinha nas costas daquele país, a sua abundância em águas portuguesas e os baixos salários praticados neste país afiguraram--se fatores bastante atrativos. Como sublinha Luisa Muñoz Abeledo (2012), procurava-se mão-de-obra feminina barata,

PROPOSTAS

“A indústria portuguesa das conservas estava ao rubro com o aumento da procura. A conservação de alimentos permitida pela esterilização era perfeita para alimentar os milhares de homens atirados para as trincheiras e, se vender para o estrangeiro já antes era uma realidade para os empresários, com a I Guerra Mundial o sector teve o seu arranque definitivo. (...) As conservas eram enviadas não só às tropas portuguesas que combatiam em África e na Flandres, mas também aos exércitos de países aliados contra a Alemanha. Inglaterra, França e Itália eram os principais destinos. (...)”

Fisicamente longe do conflito, a indústria aproveitava a oportunidade. A exportação – cerca de 90% era de sardinha, mas também incluía atum e outro peixe não especificado – passou de 25.794 toneladas em 1913, para 40.838 toneladas em 1919. Os dados disponibilizados pelo INE mostram ainda que, em valor, as vendas valiam 2484 contos um ano antes da guerra. Um ano depois do conflito, em 1919, tinham aumentado para 22.937 contos. Em 1920, as exportações de sardinha chegaram a valer 40.949 contos, mesmo que em quantidade o país tivesse exportado consideravelmente menos.”

Silva, Ana Rute, 2014.

pouco conflituosa e que possuísse uma qualificação informal que lhe advinha da prática tradicional da salga de peixe. O número de fábricas de conservas de peixe foi aumentando, totalizando 116 unidades em 1912, 85,5% das quais concentradas em Setúbal e no Algarve.

Nos anos da guerra, a possibilidade de obtenção de lucros imediatos, devido ao incremento da procura por parte dos países beligerantes, propiciou o aumento do número de fábricas não só

nas regiões do Algarve e de Setúbal, como no norte do país, sobretudo em Matosinhos que, nos anos vinte, atinge posição de destaque naquela região. Em 1923, existiam em Portugal cerca de 400 conserveiras e foram exportadas cerca de 53 000 toneladas de conservas de peixe. Os níveis elevadíssimos das exportações, sobretudo de conservas de sardinha, valorizaram ainda mais o peso deste setor de produção no conjunto das exportações nacionais (ver texto de Ana Rute Silva em caixa). Finda

a guerra, muitas fábricas fecharam devido à contração da procura, mas o setor manteve-se dinâmico, com uma produção de cerca de 34 000 toneladas nas vésperas da 2.ª Guerra Mundial.

A atividade manteve-se fortemente feminizada (cc. de 95%) e, em 2013, de acordo com o Observatório dos Mercados Agrícolas e das Importações Agro-Alimentares¹⁶, as 23 unidades conserveiras existentes permitiram igualar o valor histórico máximo de exportação de 1923. Em 2014, exportaram-se mais de 54 000 toneladas, segundo a *Datapescas* (nº103). As grandes alterações sofridas por este setor ao longo de mais de um século podem servir de fio condutor na abordagem dos problemas económicos de Portugal, prevista na unidade 1.5. A modernização proporcionada pelo progresso tecnológico levou ao encerramento de muitas dezenas de fábricas e ao desemprego de muitas centenas de mulheres, alterando profundamente as características da atividade conserveira e de muitas cidades e vilas costeiras. Esta temática pode ser retomada na unidade

¹⁶ Este Observatório foi criado pela Assembleia da República em 1997.

PROPOSTAS

3 do módulo 9, quando se analisam os desafios atuais do desenvolvimento económico nacional.

Nos países beligerantes, o esbatimento da dicotomia entre trabalhos femininos e masculinos durante o conflito e a valorização do trabalho feminino, entendido como ato patriótico, garantiu o funcionamento da economia e da máquina de guerra. **Finda a guerra, muitas mulheres foram impelidas a regressar aos seus setores profissionais anteriores ou, mesmo, ao lar. A ideologia da domesticidade feminina foi retomada com ardor e os paradigmas da mulher *dona-de-casa* e do homem *ganha-pão* sustentaram discursos e políticas. Face ao declínio da natalidade, a maternidade transformou-se no novo ato patriótico das mulheres.** Valorizou-se o trabalho doméstico, multiplicaram-se as escolas de economia doméstica e as poupanças efetuadas pelas

A Grande Guerra passou a ser interpretada pela historiografia como um período durante o qual as diversas forças sociopolíticas, sindicais, patronais e governamentais foram consensuais em alterar os parâmetros que estabeleciam os trabalhos próprios para cada sexo.

donas-de-casa na gestão dos gastos domésticos eram equiparadas, no discurso dominante, a rendimentos, escamoteando a efetiva dependência económica das mulheres face aos homens.

Apesar do quadro traçado, as mulheres passaram a integrar alguns setores da indústria moderna que tinham sido mecanizados durante o período da guerra e cujas tarefas se tinham tornado repetitivas e simples, podendo continuar a ser asseguradas por uma mão-de-obra mais barata. Foram os casos da metalurgia ligeira e da indústria elétrica, sobretudo em trabalhos não qualificados e repetitivos. O desenvolvimento do setor terciário, comércio e serviços públicos, por exemplo, abriu novas oportunidades de emprego para as mulheres mais qualificadas. As filhas da burguesia foram as que mais viram concretizadas as

suas reivindicações de acesso a empregos remunerados, que lhes conferiam uma certa autonomia económica e as libertavam da pressão da domesticidade imposta às mulheres da sua classe social.

Este é o contexto da lenta e difícil recuperação económica da Europa (unidade 1.1.) e dos novos comportamentos (unidade 1.4.) marcados pelas novas sociabilidades urbanas que refletem e escamoteiam, simultaneamente, os traumas sociopsicológicos provocados pela guerra, o enfraquecimento dos movimentos feministas e o advento de formas mais subtis de legitimação das desigualdades.

A segregação sexual do trabalho manteve-se ancorada na ideologia das esferas separadas, atrás referida¹⁷, e numa conceção de feminidade indissociável da função maternal das mulheres, como sublinha João Esteves (2010) (ver texto em caixa). Françoise

¹⁷ Ver texto introdutório às propostas.

PROPOSTAS

“Com a Guerra, o trabalho feminino foi incrementado e valorizado, mas sem alterações no plano remuneratório. As mulheres trabalhavam na agricultura, artesanato, indústria, comércio, eram criadas, era possível serem professoras e médicas, tendo sido a 1.ª República a abrir-lhes as portas do ensino superior, do funcionalismo, da advocacia e do notariado. Regina Quintanilha formou-se em 1913 e Aurora de Castro Gouveia abriu escritório de advocacia, em 1917, na Rua do Ouro, 101, 2.º esquerdo, acabando por fazer carreira como notária. Como consequência do conflito bélico, foi permitida, por intermédio de Norton de Matos, às mulheres a profissão de enfermeira de guerra mediante a frequência de um curso.

Embora se procurasse valorizar o trabalho feminino ao reivindicar-se a igualdade de instrução, de emprego e de salário, ou ao sublinhar a importância das tarefas desempenhadas, relacionando-as com o país e a Pátria, também é verdade que se veiculava a defesa de trabalhos e profissões que se pensava estarem mais de acordo com o seu sexo, como a enfermagem e o professorado, em nada incompatíveis com as tradicionais obrigações familiares e domésticas que as mulheres tinham de continuar a cumprir.”

João Esteves, 2010:25-26.

Thébaud (2005) sustenta que o pós-guerra, ao enaltecer o papel de mãe das mulheres e de guerreiro dos homens, vincou as diferenças entre o feminino e o masculino.

Um estudo interessante, de Jean-Yves Le Naour (2001), sobre os efeitos dos traumatismos da guerra na identidade masculina, enuncia como o prolongamento da guerra e dos sofrimentos a ela associados vão acalentando uma misoginia que se foi tornando cada vez mais violenta.

O orgulho inicial pelo porte de armas em defesa das mulheres foi sendo substituído, progressivamente, por uma sensação de inversão das relações de dominação. Rastejando nas trincheiras, confrontando-se com a morte anónima e sem glória, impotentes face ao desenrolar de um conflito cujo fim não conseguem vislumbrar, os homens começaram a sentir-se dependentes das mulheres, fosse das enfermeiras que, na retaguarda, cuidavam dos feridos, fosse das amadas que, de longe, lhes enviavam por carta o apoio afetivo de que necessitavam para resistirem dia após dia. Sentindo-se substituídos pelas mulheres

na economia e na condução das famílias, sofriam, ainda, com o tenebroso fantasma do adultério, um medo que ensombrecia ainda mais a vivência quotidiana. O autor conclui que os homens, traumatizados na sua masculinidade pela experiência da guerra, sentiram necessidade de reforçar o ideal da virilidade, o que se viria a traduzir num aumento do fosso entre os sexos. No que respeita à evolução dos direitos sociopolíticos, a Guerra despoletou um forte sentimento nacionalista que se traduziu numa união entre os sexos, remetendo para segundo plano as reivindicações das mulheres. Os movimentos feministas (e as suas internacionais) dividiram-se entre pacifistas e patriotas nacionalistas, mas quer para umas, quer para outras, a guerra tornou-se o tema prioritário da sua atuação. **A defesa dos direitos das mulheres – igualdade face aos homens no acesso à educação, ao trabalho e ao sufrágio – foi travada com o desencadear da guerra.**

Em Portugal, algumas dirigentes de Associações Republicanas feministas desdobraram-se em palavras e atos, logo em 1914, na defesa da intervenção na guerra. Nesse mesmo ano, foi fundada a Comissão Feminina Pela Pátria com o

PROPOSTAS

De acordo com João Esteves, a Cruzada das Mulheres Portuguesas, pelo seu cunho nacionalista, “contribuiu para atenuar o papel das feministas como grupo de pressão, esvaziando as suas reivindicações no contexto «patriótico» (2010a:39).

objetivo de apoiar com agasalhos os soldados dos aliados. Em 1916, ano da entrada de Portugal na guerra, foi fundada a Cruzada das Mulheres Portuguesas (CMP), presidida por Elzira Dantas Machado, mulher do Presidente da República. A CMP angariou fundos para o Corpo Expedicionário Português, enviou agasalhos, cartas das madrinhas de guerra e outros bens aos soldados na frente de combate, obteve autorização do governo para fundar uma escola para a formação de enfermeiras destinadas ao apoio na retaguarda das zonas de combate, apoiou as mulheres e viúvas dos mobilizados, acolheu órfãos, implementou o Instituto de Reeducação dos Mutilados de Guerra, criou creches e casas de trabalho, entre outras iniciativas.

Em 1918, A Liga Republicana das Mulheres Portuguesas tentou, através de uma petição ao poder político, obter de Sidónio Pais o acesso das mulheres ao sufrágio, mas sem êxito. Negado explicitamente o direito ao voto feminino pela lei eleitoral de 1913, em reação ao voto de Carolina Beatriz Ângelo nas eleições de 1911 para a Assembleia Constituinte, viria a

ser o Estado Novo a conceder, por iniciativa e interesse de Salazar, o voto às mulheres portuguesas. O lento acesso das mulheres portuguesas ao voto, fruto de uma «tíbia concessão», na expressão de Maria Reynolds de Sousa (2006), pode ser retomado nas unidades 2.5. do módulo 7 e 2.1. do módulo 8, sobre o Estado

Novo, e complementada na unidade 2.2. deste último módulo com o acesso pleno das mulheres ao sufrágio após a revolução de abril de 1974.

Em França, o país da Revolução setecentista pela Liberdade, Igualdade e Fraternidade, o exercício do direito ao voto pelas mulheres apenas se concretizaria em 1945. Um dos efeitos da guerra, segundo Françoise Thébaud, foi que o feminismo se tornou mais unívoco, reclamando-se "da diferença e da complementaridade dos sexos, exaltando com moralismo a maternidade, argumentando não com os direitos das mulheres, mas com as necessidades das mães, exigindo uma proteção específica para as trabalhadoras" (1995:87). Esta linha reivindicativa foi ao encontro das pretensões dos sindicatos, que pretendiam a devolução dos empregos aos homens regressados da guerra.

Em 1905, Ana de Castro Osório denunciava já, com grande lucidez, o modo como as associações sindicais apoiavam e usavam as leis de proteção do trabalho destinadas às mulheres para as banirem dos setores profissionais onde predominava a mão-de-obra masculina (ver caixa).

“Na luta pela vida o homem é impiedoso para a mulher, que não é a sua. A operária raro tem no operário um colega e um amigo; tem apenas um homem que a desmoraliza e que a despreza se os trabalhos são diferentes, que a odeia, se é o mesmo, valendo-se de tudo, até das leis protecionistas, como os tipógrafos franceses — que apelaram para a lei que proíbe o trabalho da mulher feito de noite, para as expulsar das tipografias em que se compõem os jornais matutinos.”

Ana de Castro Osório (1905:249).

PROPOSTAS

A segregação sexual do trabalho tornou-se mais codificada e acentuar-se-ia com a tônica protecionista do Estado Providência. A noção de empregos de mulheres, associados a atividades, quer repetitivas, quer sedentárias, define os empregos que os homens não devem querer para si ou devem abandonar por não se coadunarem com os traços da masculinidade.

Sugerem-se alguns temas para trabalhos de pesquisa a realizar por discentes:

- As organizações de mulheres e feministas em Portugal antes e depois da 1.ª Guerra Mundial;
- Portugueses e Portuguesas na 1.ª Guerra Mundial;
- Do pesadelo da guerra aos Loucos Anos 20;
- Desemprego, inflação e miséria: famílias em dificuldade na Europa do pós-guerra;
- Automóveis e eletrodomésticos: produção e consumo de massa nos «felizes anos 20»;
- Um sufrágio que tarda em ser universal;
- Novas formas de sociabilidade e de convivência entre os sexos.

Para uma abordagem mais aprofundada da evolução da segregação sexual do trabalho consultar o capítulo “Temas do Mundo Atual”, em especial o subcapítulo “Segregação sexual dos mercados de trabalho”.

Uma grelha de leitura semelhante poderá ser aplicada à 2.ª Guerra Mundial e período subsequente.

Pode ainda ser interessante retomar a problemática da segregação sexual no mercado de trabalho nos módulos:

- 8. "Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da Década de 80 – opções internas e contexto internacional", ponto 1.3. "A afirmação de novas potências";
- 9. "Alterações Geoestratégicas, Tensões Políticas e Transformações Socioculturais no Mundo Atual", pontos 1.2. "Os pólos do desenvolvimento económico" e 2.1. "Mutações sociopolíticas e novo modelo económico", recorrendo ao subcapítulo "Segregação sexual dos mercados de trabalho", no qual se apresentam modelos diferentes de segregação em função de distintos contextos geoculturais.

Ainda no módulo 9, sugere-se que na abordagem da unidade "A viragem para uma outra era", em particular dos temas "questões transnacionais: migrações, segurança (...)" se recorra ao subcapítulo "Tráfico de Seres Humanos" do capítulo Temas do Mundo Atual.

A análise de problemáticas transnacionais, como as das migrações e da segurança, beneficiará da consulta do capítulo “Temas do Mundo Atual”, em especial do subcapítulo “Tráfico de Seres Humanos”.

10.5

Desafios lançados... efeitos esperados

A curiosidade intelectual é uma atitude própria da profissão docente. Não há docente que não tenha adquirido uma predisposição especial para uma contínua atualização de conhecimentos e problematização do saber adquirido. Escasseia, todavia, o tempo de pesquisa para acompanhar a vastíssima produção historiográfica que resulta do trabalho de investigação de milhares de especialistas que trabalham em cada uma das áreas de especialidade da ciência histórica.

As e os docentes de história do ensino secundário são *docentes generalistas*.

Espera-se que dominem a história *mundial*, em especial a da Europa e a do contexto do *mundo ocidental*, expressão que recobre também os EUA e outras regiões que partilham de forma mais acentuada as respetivas características civilizacionais; que dominem a história nacional, regional e local; que dominem todas as épocas históricas, da Antiguidade aos nossos dias; que dominem todas as suas dimensões (política, institucional, económica, demográfica, social, cultural, da arte, das mentalidades...).

Procurou-se neste Guião introduzir um exercício de problematização do saber adquirido (na formação inicial e quiçá na formação contínua) e transmitido por manuais e outros materiais pedagógicos de apoio, bem como por variadas obras

historiográficas, relativamente à história das mulheres na sua relação com a história dos homens. Procurou-se, em suma, problematizar uma história que se mostra cega perante metade do seu objeto de estudo e que, por isso, não se limita a ficar incompleta, pois, como declara José Mattoso, "não só se escreveu só a metade, como esta metade não tem sentido algum sem o resto" (1993a:56).

A progressiva redução do desfazamento entre o conhecimento histórico produzido (que se encontra em permanente renovação) e o conhecimento histórico ensinado só é possível com o profissionalismo da classe docente, mas todo o empenho será insuficiente se não lhe forem disponibilizados recursos. Não cabia neste projeto proporcionar uma abordagem de todos os conteúdos programáticos numa perspetiva de género, mas tão-só apresentar alguns temas de reflexão, acompanhados de um conjunto de informações. Ao assumir um olhar mais sensível às formas de ocultação ou de deturpação do papel das mulheres na história, cada docente será impelida/o a procurar informação sobre a participação das mulheres em qualquer processo histórico e a analisar o impacto dos acontecimentos sobre cada um dos sexos.

“Entende-se o conhecimento histórico como decorrente de uma construção rigorosa, resultante da confrontação de hipóteses com os dados obtidos na pesquisa e na crítica exaustiva de fontes diversificadas, circunscritas num tempo e num espaço identificadas. Esse conhecimento decorre, portanto, da compatibilização de um registro descritivo com uma dimensão problematizante e explicativa, já que é, inquestionavelmente, interpretação de mudanças. Perfilha-se, assim, uma conceção de História abrangente das diversas manifestações da vida das sociedades humanas, sensível à interação entre o individual e o coletivo e à multiplicidade de fatores que, em diversos tempos e espaços, se tornaram condicionantes daquilo que hoje somos.

(...) os jovens, na fase de desenvolvimento em que se encontram durante a frequência deste nível de ensino, necessitam de referentes seguros que lhes permitam interpretar as realidades sociais que com eles interagem; que proporcionem fios de inteligibilidade entre as grandes questões nacionais e os problemas decorrentes de uma globalização cada vez mais envolvente; que se constituam como apoio para as escolhas que inevitavelmente terão de realizar. Importa, portanto, circunscrever áreas do conhecimento historiográfico que patenteiem aspetos significativos da evolução da humanidade e que integrem linhas de reflexão problematizadoras das relações entre o passado e o presente. Importa, além disso, mobilizar a diversidade de campos de observação, para tornar consciente a relatividade das escolhas efetuadas pela humanidade, fortemente inseridas num tempo e num espaço determinados.”

Clarisse Mendes (coord.), 2001-2002: 4.

Não se acrescentaram conteúdos novos ao programa, nem objetivos distintos. Revisitando a introdução ao programa (ver caixa), este sublinha, como elementos essenciais da conceção de história perfilhada, o rigor da construção histórica, a dimensão problematizante e explicativa, a interação entre o individual e o coletivo e a multiplicidade de fatores que influem no devir histórico. O texto destaca, ainda, o relevante papel formativo que a História cumpre junto

da população jovem, ao proporcionar *fios de inteligibilidade* da complexa sociedade atual.

Espera-se que as propostas de abordagem apresentadas, assentes num olhar sexuado sobre a realidade passada, concorram para *diversificar os campos de observação* e contribuam para uma ressignificação da evolução das relações sociais de mulheres e de homens.

DOCUMENTOS DE APOIO

Documento A

Confirmação por D. Afonso Henriques da Carta de Couto outorgada à Sé de Braga por Afonso VII de Leão e sua mãe D. Urraca, 1128

Em nome do Pai e do Filho e do Espírito Santo, Ámen. Eu Afonso filho do Egrégio Conde Henrique e da Egrégia Rainha Teresa, neto do Rei Afonso Magno, a Santa Maria Bracarense e a ti Arcebispo Dom Paio e a teus sucessores que perpetuamente vierem sendo eleitos bem como aos clérigos que aí residem dou e concedo o couto que o Rei Afonso meu parente e a Rainha Urraca sua mãe e eu confirmamos em presença do Arcebispo Compostelano Dom Diogo e do Conde Dom Gomizones e do Conde Dom Rodrigo e de outros próceres a saber Paio Soares, Egrégio Moniones, Ermígio Moniones, Mendo Moniones, Rodrigo Bermudes. Efetivamente dou e concedo o couto assim limitado com a Vila que se chama Lapela como consta do registo do couto. [...] Mais ainda: dou e concedo a Santa Maria Bracarense a ti e a teus sucessores o Castelo que chamam Penafiel com os seus limites antigos e o Mosteiro de Arentim (?) e do mesmo modo o lugar [onde o Mosteiro está implantado]. [...] E todas as herdades de Santa Maria Bracarense aonde quer que sejam coutadas estejam com servos ou com juniores ou com homens livres que ao Rei pertencem. E como o Rei Afonso meu Avô deu ajuda para a construção da Igreja de Santiago do mesmo modo dou e concedo a Santa Maria Bracarense o dinheiro com que

se possa construir a Fábrica da Igreja. [...] E na tua Cidade de Braga que eu não tenha nenhum poder com tanto que essa seja a tua vontade e a dos teus sucessores. E quando eu tiver terra portuguesa conquistada, [dou e concedo] a ti e aos teus sucessores a tua cidade e a tua Sé e aquilo que a ela pertence – legando-te em paz sem controvérsia alguma. E dos bens da Igreja Santa Maria Bracarense e dos teus bens ou dos bens dos teus sucessores nada jamais exigirei ou por mim ou pelos meus mandatários sem a tua vontade ou sem a vontade dos teus sucessores. E esta doação faço-a a Santa Maria Bracarense e a ti e aos teus sucessores e aos teus clérigos por alma de meu Pai e pela salvação da minha alma e para que tu sejas o meu auxiliar. [...] Foi este instrumento feito no sexto dia antes das Calendas de Junho (27 de Maio). Era MCLXVI [1128 da era cristã]. Eu Afonso Infante esta doação pela minha mão corroboro. [...]

Fonte:

Arquivo Distrital de Braga - Archeevo |Universidade do Minho, PT/UM-ADB/DIO/MAB/043/000001, reprodução facsimilada e transcrição e tradução em ficheiro pdf disponível em linha em: <http://pesquisa.adb.uminho.pt/viewer?id=1532397>

DOCUMENTOS DE APOIO

Documento B

A Mulher Duriense

“(…) A casa onde vivem é mísera. Uma porta só. A cabeça toca no telhado baixo, que abriga pobres enxergas onde somente pousa a mancha de um lençol remendado. A um canto, uns potes de ferro constituem a lareira... da fome. (...) É na maior ansiedade que a mulher do Douro pensa no que há de dar de comer aos filhos (...). É a mulher que «estremadeira» a vinha desenlaçando-a dos paus onde se ostentam no outono as parras estioladas. É ela que faz os «capões» das vides podadas e os leva à cabeça para as «casas da lenha» onde no inverno alimentam as «braseiras» antigas quando o frio aperta e o vento sopra.

Mais tarde, é a mulher que aplica contra o maldoso «oidium» o enxofre salvador e o sulfato de cobre contra o «míldio» que atormenta as uvas ao nascerem. Era a mulher que acarretava a pedra para as paredes das plantações que talvez mais ninguém fará.

São as mulheres que levam à cabeça, em cestos, os estrumes fertilizantes para a velha terra empobrecida. São elas que decapitam as videiras, deitando nas cestas os cachos, quer doirados, quer negros, na grande e magnânima «Festa Vindimal». Tudo isto fazem trabalhando de sol a sol (...).

As mulheres do Douro vão lavar aos ribeiros ou aos tanques as roupas que a barrela, feita à noite com cinzas e água quente no «cortiço» branqueia e desinfeta deixando-a como a neve. (...)

As mulheres das «ranchadas» — as «montanheiras» colhem de dia, pelo sol de fogo, as uvas, favos de açúcar, e de noite, coristas no grande palco do lagar, de saias arregaçadas, «sovam» o vinho que lhes tingem as pernas nuas e roliças. (...)

Quando chega o Natal com as geadas e as neves, [a mulher do Douro] vai apanhar os bagos negros da azeitona que os homens com varas expulsam barbaramente das pobres oliveiras prateadas, que circundam cariciosas as vinhas esplendidas...”

Amílcar Sousa, “A Mulher do Douro”,
Ilustração Portuguesa, 1906:171-174.

DOCUMENTOS DE APOIO

Documento C

Rapariga Com Brinco de Pérola.

TÍTULO ORIGINAL: GIRL WITH A PEARL EARRING), PETER WEBBER, 2003, BASEADO NO ROMANCE COM O MESMO TÍTULO DE TRACY CHAVALIER. SINOPSE:

“Holanda 1665. Depois do pai ficar cego na sequência de uma explosão, Griet, uma jovem de 17 anos, é obrigada a trabalhar para ajudar a família. Torna-se então criada na casa do pintor Johannes Vermeer. Vermeer é um perfeccionista, que demora meses a terminar os seus quadros. Gradualmente, Griet torna-se a sua inspiração, a sua musa. Essa inspiração dará origem a um dos mais belos quadros do grande mestre holandês, a “Rapariga com brinco de pérola”, mas também a inúmeras perturbações familiares (Vermeer era casado) e pessoais. Scarlett Johansson e Colin Firth dão corpo aos protagonistas do filme – adaptado do “best-seller” da norte-americana Tracy Chevalier “Girl with a Pearl Earring” – com que o português Eduardo Serra está nomeado para o Óscar de Melhor Diretor de Fotografia.”

Cine Cartaz Público, disponível em http://cinecartaz.publico.pt/Filme/92893_rapariga-com-brinco-de-perola

DOCUMENTOS DE APOIO

Documento D

Os Saloios

“Lisboa encheu-se de gente que acorria de toda a parte do reino em busca de novas profissões, de novos ramos de negócio, de novos meios de vida. A sua população tornou-se densa, triplicaram as cifras do seu consumo, e nem um só dia o saloio deixou de abarrotar o seu mercado, ou de acolugar as canastras dos seus muitos vendedores ambulantes (...).

À faina acesa das culturas e colheitas, dos lagares e moinhos, em que via andar o seu homem, ajuntou a saloia a pequena indústria caseira, a cozedura do pão e dos bolos, os laticínios, a criação de galinhas, a lavagem da roupa, em que se tornou emérita. (...) Há um estribilho de descante muito deles que bate bem certo com o incessante virar e revirar que é toda a vida de um casal de saloios: É aquele estribilho que diz:

Ai agora viras tu / ai agora viro eu! /

Ai agora viras tu, / viras tu / mais eu!

E assim é. Labutam, como cantam, ao desafio e de sol a sol. (...)

(...) se um dia desaparecessem para sempre (...) os ranchos de saloias e saloios que em todos os dias que Deus deita ao mundo se largam por aí fora sobre o dorso do jumento

carregado com trouxas ou ceirões, ou acorados sob o toldo em arco das carroças puxadas pelas grandes mulas e os possantes machos de pitorescos arreios, vindos da Terrugem e de Montelavar, De Almargem e Alcabideche, de Caneças ou Frielas, de Unhos e Camarate, para sempre quebrar-se-ia o encanto deste pedaço de terra portuguesa (...).

Deixem-nos vê-los sempre como ainda os vemos, subindo a calcada de Carriche, sobre os seus burrinhos, ambas as pernas bamboleando para o mesmo lado (...). Elas, com as saias fugidas da terra um palmo, de baetilhas alegres, os casaquinhos de chita clara, o maior e melhor lenço de ramagens caindo dos ombros em mantelete, cruzando as pontas à frente ou entalando-as no cós da saia, o lenço da cabeça duma cor unida e barra enramalhada, desatado sempre durante as caminhadas, atado logo, em nó solto sob o queixo à entrada na cidade. Eles, com a justa calça o a jaqueta de bombazina ou serrubeco castanho amarelado, a camisa de cavalim muito branco, a cinta negra ou roxa de mil voltas, negro o barrete quase sempre, ou algumas verde, orlado de vermelho... (...).”

Alfredo Mesquita “Os saloios”, *Ilustração Portuguesa*, 1909:630-635.

RECURSOS

a) Sítios web nacionais e estrangeiros

4000 years of women in Science, <http://www.astr.ua.edu/4000WS/4000ws.html> - "4,000 years of women in science, in technology and other altogether creative stuff! Did you know that? Science is a traditional role for women." (consultado em 20/03/2015).

Base de Dados em Estudos sobre as Mulheres, CEMRI, Universidade Aberta, https://www2.uab.pt/cemri_esm/ (consultado em 20/03/2015).

Base de Recursos Iconográficos. Mulheres, Género e Culturas (BRIMGeC), CEMRI, Universidade Aberta.

Biographies de femmes, Bibliothèque Nationale de France, http://signets.bnf.fr/html/categories/c_305biographies.html (consultado em 20/03/2015).

Coleção Fio de Ariana, Lisboa, CIDM/CIG <http://www.igualdade.gov.pt/index.php/pt/documentacao/publicacoes/793-colecao-fio-de-ariana.html> (consultado em 20/03/2015).

EIGE, Resource & Documentation Centre, <http://eige.europa.eu/rdc> (consultado em 20/03/2015).

Femmes et arts et lettres, Bibliothèque Nationale de France, http://signets.bnf.fr/html/categories/c_305femmes_arts.html, Bibliothèque nationale de France, (consultado em 20/03/2015).

Femmes et sciences, Bibliothèque Nationale de France, http://signets.bnf.fr/html/categories/c_305femmes_sciences.html (consultado em 20/03/2015).

Femmes Peintres, <http://www.femmespeintres.net/> (consultado em 20/03/2015).

Informação sobre algumas mulheres pintoras do século X a XX.

Grandes Mulheres da História, Remexendo o Passado, <http://professor-josimar.blogspot.pt/2011/03/grandes-mulheres-da-historia.html> (consultado em 20/03/2015).

Histoire des femmes, Bibliothèque Nationale de France, http://signets.bnf.fr/html/categories/c_305femmes_histoire.html (consultado em 20/03/2015).

International Museum of Women, <http://www.imow.org/> (consultado em 20/03/2015).

Masculinité, Bibliothèque Nationale de France, http://signets.bnf.fr/html/categories/c_305masculinite.html (consultado em 20/03/2015).

Mnemosyne, Association pour le développement de l'histoire des femmes et du genre, <http://www.mnemosyne.asso.fr/mnemosyne/> (consultado em 20/03/2015).

Recursos diversificados, incluindo exposições em linha.

SIEFAR - Société Internationale pour l'Etude des Femmes de l'Ancien Régime, <http://www.siefar.org/> (consultado em 20/03/2015).

Recursos sobre mulheres do Antigo Regime em França

Silêncios e Memórias, <http://silenciosememorias.blogspot.pt/> (consultado em 20/03/2015).

Informação muito rica sobre História das Mulheres em Portugal disponibilizada por João Esteves.

The Victorian Web, <http://www.victorianweb.org/index.html> (consultado em 20/03/2015).

Recursos sobre a época vitoriana.

UNESCO, Femmes dans l'Histoire de l'Afrique, <http://fr.unesco.org/womeninafrica/> (consultado em 20/03/2015).

Women in Science: 5000 Years of Obstacles and Achievements, SHIPS Resource Center, <http://www1.umn.edu/ships/gender/giese.htm> (consultado em 20/03/2015).

Women Watch, <http://www.un.org/womenwatch/> (consultado em 20/03/2015).

Women's International Center [WIC], http://www.wic.org/bio/index_bio.htm (consultado em 20/03/2015).
Importante para consulta de Biografias

Women's History – Teacher Resources, Teacher Vision, <https://www.teachervision.com/womens-history/teacher-resources/6678.html> (consultado em 20/03/2015).

Women's Studies Encyclopedia, <http://gem.greenwood.com/wse/wselIntro.jsp>, (consultado em 20/03/2015).

RECURSOS

Women's Studies Resources, <http://bailiwick.lib.uiowa.edu/wstudies/history.html> (consultado em 20/03/2015).

WWW Virtual Library Women's History, <http://www.iisg.nl/w3vlwomenshistory/> (consultado em 20/03/2015).

Lista de instituições e organizações com informação relativa à História das Mulheres e de coleções de arquivos e de bibliotecas locais, fornecendo hiperligações para recursos disponíveis na internet sobre História das Mulheres em vários países do mundo.

b) Algumas coleções de registos iconográficos, disponíveis em linha

Arquivo Fotográfico da CML - <http://arquivomunicipal.cm-lisboa.pt/pt/fundos-colecoes/colecoes-de-fotografia/>

Base de dados fotográfica da Biblioteca de Arte da Fundação Calouste Gulbenkian - <https://www.flickr.com/photos/biblarte/>

Biblioteca Digital da Biblioteca Nacional de Portugal - <http://purl.pt/index/per/PT/index.html>

Hemeroteca Digital da CML - <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/>

c) Para o acervo documental das bibliotecas escolares

ARIÈS, Philippe, DUBY, Georges (dir.) (1990-1992), História da Vida Privada, 5 vols., Porto, Afrontamento.

CASTRO, Zília Osório de, ESTEVES, João (dir.) (2005), Dicionário no Feminino (séculos XIX-XX), Lisboa, Livros Horizonte.

DUBY, Georges, PERROT, Michelle (dir.) (1993-1995), História das Mulheres no Ocidente, 5 vols., Porto, Ed. Afrontamento.

ESTEVES, João, CASTRO, Zília Osório de (dir.) (2013), Feminæ. Dicionário Contemporâneo, Lisboa, CIG.

MATTOSO, José (Coord. Coleção) (2010-2011), História da Vida Privada em Portugal, 4 vols., Maia, Círculo de Leitores.

MENDONÇA, Manuela (coord. da coleção) (2011), Rainhas e Infantas de Portugal, 32 vols., Vila do Conde, Academia Portuguesa de História/ QUIDNOVI.

PINTO, Teresa (coord.) (2010), Percursos, conquistas e derrotas das mulheres na 1.ª República, Lisboa, CML.

RODRIGUES, Ana Maria, SILVA, Manuela Santos, SÁ, Isabel dos Guimarães (coord. da coleção) (2011-), Rainhas de Portugal, 18 vols., Círculo de Leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe (1973), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Ed. du Seuil.
- AZEVEDO, Rui Pinto de (1958), *Documentos medievais portugueses. Documentos régios*, Lisboa, Academia Portuguesa de História, Vol. I, Tomo I, pp. 111-112).
- BADINTER, Elisabeth (1980), *L'amour en plus. Histoire de l'amour maternel (XVIIe-XXe siècle)*, Paris, Flammarion.
- BAPTISTA, Virgínia do Rosário (1999), *As Mulheres no Mercado de Trabalho em Portugal: Representações e Quotidianos (1890-1940)*, Lisboa, ONG/CC da CIDM.
- BENEVIDES, Francisco da Fonseca Benevides (2007, 1878¹), *Rainhas de Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte (ed. facsimilada da edição de 1878).
- BLUNDEN, Catherine (1982), *Le travail et la vertu. Femmes au foyer: une mystification de la révolution industrielle*, Paris, Payot.
- CASSOTTI, Marsilio (2008), *D. Teresa. A primeira rainha de Portugal*, Lisboa, A Esfera dos Livros.
- CATROGA, Fernando (2001), *Memória, História e Historiografia*, Coimbra, Quarteto.
- CHESNEAUX, Jean (1976), *Du passé faisons table rase?*, Paris, Maspero.
- COLLOMP, Alain (1990), "Famílias, Habitações e coabitações", in Philippe Ariès e George Duby, *História da Vida Privada*, Porto, Afrontamento, vol. 3, pp.501-541.
- Confirmação por D. Afonso Henriques da Carta de Couto outorgada à Sé de Braga por Afonso VII de Leão e sua mãe D. Urraca*, 1128, Arquivo Distrital de Braga – Archeevo |Universidade do Minho, PT/UM-ADB/DIO/MAB/043/000001, reprodução facsimilada e transcrição e tradução em ficheiro pdf, [em linha] disponível em <http://pesquisa.adb.uminho.pt/viewer?id=1532397> (acedido em setembro de 2015).
- COURTOIS, Luc, PIROTTE, Jean, ROSART, Françoise (1992), "Introduction. «Mes soeurs, si nous recommençons!»", in Luc Courtois, Jean Pirotte, Françoise Rosart (dir.), *Femmes et Pouvoirs. Flux et reflux de l'émancipation féminine depuis un siècle*, Louvain-la-Neuve/ Bruxelles, Collège Érasme/ Ed. Nauwelaerts, pp. 9-16.
- CRABBE, Brigitte et al. (1985), *Les femmes dans les livres scolaires*, Bruxelles, Pierre Mardaga Edit.
- DGRM (2014), *Datapescas*, nº103.
- DOSSE, François (1999), "L'École des Annales: Histoire d'une Conquête", in Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L'histoire aujourd'hui*, Auxerre, Ed. Sciences Humaines, pp. 279-283.
- DUARTE, Manuel Dias (2004), *História de Portugal*, Vila Nova de Gaia, Ed. Ausência.
- ESTEVES, João (2010a), "Vivências na 1.ª República", in Teresa Pinto (coord.), *Percursos, conquistas e derrotas das mulheres na 1.ª República*, Lisboa, CML/BMRR, pp. 17-29.
- ESTEVES, João (2010b), "Feminismo, Feminismos e Sufragismo na 1.ª República", in Teresa Pinto (coord.), *Percursos, conquistas e derrotas das mulheres na 1.ª República*, Lisboa, CML/BMRR, pp. 31-40.
- EVANGELISTA, João (1971), *Um século de população portuguesa: 1864-1960*, Lisboa, CED-INE.
- FARGE, Arlette (1994), "Agitadoras notórias", in Georges Duby e Michelle Perrot (dir.) (1993-1995), *História das Mulheres no Ocidente*, Porto, Ed. Afrontamento, vol.3, pp. 553-572.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia (2005), "Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia", *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº18, pp. 5-24.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia (2010), "Género e historia una perspectiva didáctica", in María Josefina Clavo Sebastián & María Angeles Goicoechea Gaona (coord), *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad*, Logroño, Universidad de la Rioja, pp. 147-176.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia (coord.) (2001), *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Ed. Síntesis.
- FERREIRA, Maria do Rosário (2010), "Urraca e Teresa: O Paradigma Perdido", *Guarecer on line*, nº8, [em linha] disponível em [http://filosofia.up.pt/gfm/seminar/docs/Urraca_e_Teresa_Marsupio_Guarecer\[1\].pdf](http://filosofia.up.pt/gfm/seminar/docs/Urraca_e_Teresa_Marsupio_Guarecer[1].pdf) (acedido em 15 de janeiro de 2015)
- FERREIRA, Maria do Rosário (2011), "Afonso Henriques: do valor fundacional da desobediência", *Cahiers d'études Hispaniques Médiévales*, 34, pp. 55-70.
- FERREIRA, Maria do Rosário (2013), "O reino de Portugal na *Chronica Adefhonsi Imperatoris*", e-*Spania* [em linha], 15, [em linha] disponível em <http://e-spania.revues.org/22317> (acedido em 15 de janeiro de 2015)
- FLAX, Jane (1987), "Postmodernism and Gender. Relations in Feminist Theory", *Signs*, nº 4, pp. 621-643.

- FRANÇA, José-Augusto (1996), *História, que História?*, Lisboa, Colibri.
- GARCÍA ABAD, Rocío, PAREJA ALONSO, Arantza (2002), "Servir al patrón o al marido. Mujeres con destino a la Ría de Bilbao durante la primera industrialización", *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, vol.9, nº 2, pp. 301-326.
- GODINHO, Vitorino Magalhães (1971), *Ensaio IV. Humanismo Científico e Reflexão Filosófica*, Lisboa, Sá da Costa.
- HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena (2004), *Tendencias historiográficas actuales. Escribir Historia hoy*, Madrid, Ed. Akal.
- HUDSON, Pat (1997), "Women and industrialisation", in June Purvis (ed.), *Women's History Britain, 1850-1945: an introduction*, London, UCL Press, pp. 23-49.
- KELLY-GADOL, Joan (1987), "The Social Relation of the Sexes: Methodological Implications of Women's History", in Sandra Harding (ed.), *Feminism and Methodology. Social Science Issues*, Milton Keynes, Open University Press, pp. 15-28.
- LADURIE, Emmanuel Le Roy (1973), *Le territoire de l'historien*, Paris, Gallimard.
- LAGRAVE, Rose-Marie (1995), "Uma emancipação sob tutela. Educação e trabalho das mulheres no século XX", in Georges Duby e Michelle Perrot, *História das Mulheres no Ocidente*, vol.5, Porto, Afrontamento, pp. 501-539.
- LANGUE, Frédérique (2006), "L'histoire des sensibilités. Non-dit, mal dire ou envers de l'histoire? Regards croisés France-Amérique latine", *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, nº 6, [em linha], disponível em <http://nuevomundo.revues.org/document2031.html> (consultado em 23 de janeiro de 2015).
- LE GOFF, Jacques (1984), "Memória", "Documento/ Monumento", "História", in Ruggiero Romero (dir.), *Enciclopédia Einaudi*, vol.1, *Memória e História*, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, pp. 11-50, pp. 95-106, pp. 158-259.
- LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre (dir.) (1977-1987), *Fazer História*, 3 vols., Venda Nova, Bertrand.
- LE NAOUR, Jean-Yves (2001), "« Il faut sauver notre pantalon ». La Première Guerre mondiale et le sentiment masculin d'inversion du rapport de domination", *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 84, pp. 33-44, [em linha] disponível em <http://chrhc.revues.org/1866> (consultado em 21 de fevereiro de 2015).
- LEAL, Maria Ivone (1986), "Os Papéis Tradicionais Femininos: Continuidade e Rupturas de meados do século XIX a meados do século XX", in AAVV, *A Mulher na Sociedade Portuguesa. Visão Histórica e Perspectivas Actuais. Actas do Colóquio*, vol. 2, Coimbra, IHES, FL-Universidade de Coimbra, pp. 353-368.
- LEWIS, Jane (1984), *Women in England, 1870-1950: Sexual Divisions and Social Change*, Sussex, Wheatsheaf Book.
- 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.
- MARQUES, Maria Alegria Fernandes (2011), *D. Matilde, D. Teresa, D. Mafalda e D. Sancha. Primeiras Infantas de Portugal*, Vila do Conde, Academia Portuguesa de História/ QUIDNOVI.
- MATOS, Sérgio Campos (1990), *História, Mitologia, Imaginário Social. A História no Curso dos Liceus (1895-1939)*, Lisboa, Livros Horizonte.
- MATTOSO, José (1993a), "Introdução ao painel «Estudos sobre as mulheres em Portugal»", in AAVV, *Estudos sobre as Mulheres em Portugal*, Lisboa, CIDM, pp. 55-57.
- MATTOSO, José (dir.) (1993b), *História de Portugal*, vol.2, Lisboa, Ed. Estampa.
- MATTOSO, José (2011), *D. Afonso Henriques*, Lisboa, Temas e Debates.
- MENDES, Clarisse (Coord.) (2001-2002), *Programa de História A, 10º, 11º e 12º anos. Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas. Formação Específica*, Ministério da Educação.
- MENDES, José Amado (1986), "A Mulher no Artesanato Coimbrão, ao tempo das Invasões Francesas", in AAVV, *A Mulher na Sociedade Portuguesa. Visão Histórica e Perspectivas Actuais. Actas do Colóquio*, vol. 1, Coimbra, IHES – FL da Universidade de Coimbra, pp. 369-381.
- MESQUITA, Alfredo (1909), "Os saloios", *Ilustração Portuguesa*, II Série, pp. 630-635.
- MONTEIRO, Natividade (2010), "Pela Pátria e pela República. As Mulheres Republicanas e a 1.ª Guerra Mundial", in Teresa Pinto (coord.), *Percursos, conquistas e derrotas das mulheres na 1.ª República*, Lisboa, CML/BMRR, pp. 69-79.
- MOTA, Guilhermina (1986), "O Trabalho Feminino e o Comércio em Coimbra (sécs.XVII e XVIII). Notas para um estudo", in AAVV, *A Mulher na Sociedade Portuguesa. Visão Histórica e Perspectivas Actuais*, vol. 1, Coimbra, IHES – FLUC, pp. 351-367.
- MUÑOZ ABELEDO, Luisa (2012), "Actividad femenina en industrias pesqueras de España y Portugal

- (1870-1930)", *Historia Contemporánea*, nº 44, pp. 49-71.
- MUÑOZ FERNÁNDEZ, Ángela (2006), "Eran los bárbaros buenas personas? (A propósito de la Edad Media, la historia de las Mujeres y Joan Scott)", in Cristina Borderías (ed.), *Joan Scott y las políticas de la Historia*, Barcelona, AEIHM-Icaria Ed., pp. 101-138.
- NORA, Pierre (1999), "Les lieux de mémoire", in Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L'histoire aujourd'hui*, Auxerre, Ed. Sciences Humaines, pp. 343-348.
- NUNES, Maria Teresa Alvarez (2007a), *Género e Cidadania nas imagens de História*, Lisboa, CIG.
- NUNES, Maria Teresa Alvarez (2007b), "Representações iconográficas de sujeito histórico: o que (não) vemos nas imagens de História", in José Vítor Pedroso et al. (coord.), *A dimensão do Género nos Produtos Educativos Multimédia*, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 93-105.
- NUNES, Maria Teresa Alvarez (2008), "Género e representação visual em manuais de História", in Fernanda Henriques (coord.), *Género, Diversidade e Cidadania*, Lisboa, Ed. Colibri, pp.103-116.
- Observatório dos Mercados Agrícolas e Importações Agroalimentares, "Exportações de conservas de peixe igualam em 2013 máximo de 1923", [em linha] disponível em http://www.observatorioagricola.pt/noticia.asp?id_noticias=2116 (consultado em 20 de março de 2015).
- OLIVEIRA, António (1995), «Migrações internas e de média distância em Portugal de 1500 a 1900», in *Arquipélago — História*, 2.ª série, vol. I, n.º 1, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, pp. 259-307.
- PEREIRA, F. Neves (1909), "Como vive e de que vive o lavrador do Minho", *Ilustração Portuguesa*, pp.283-286.
- PERROT, Michelle (1987), "Pratiques de la Mémoire Féminine", *Traverses*, nº 40, pp. 19-27.
- PERROT, Michelle (1998), *Les Femmes ou les Silences de l'Histoire*, Paris, Flammarion.
- PINTO, Teresa (coord.) (2001), *A Profissão Docente e os Desafios da Coeducação. Perspectivas teóricas para práticas inovadoras*, Lisboa, CIDM.
- PINTO, Teresa (coord.) (2010), *Percursos, conquistas e derrotas das mulheres na 1.ª República*, Lisboa, CML.
- PINTO, Teresa, ALVAREZ, Teresa (2014), "Introdução: História, História das mulheres, História de género. Produção e transmissão do conhecimento Histórico", *ex aequo*, nº 30, 2014, pp. 9-21, [em linha] disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0874-556020140002&lng=pt&nrm=iso (consultado em 21 de janeiro de 2015)
- POMATA, Gianna (1993), "History, Particular and Universal: on Reading some Recent Women's History Textbooks", *Feminist Studies*, vol. 19, nº 1, pp. 7-50.
- PRAÇA, José Joaquim Lopes (2005, 1872?), *A Mulher e a Vida ou a Mulher considerada debaixo dos seus principais aspectos (Instrução Secundária)*, Coimbra, Livraria Portuguesa e Estrangeira, edição facsimilada, Lisboa, Colibri.
- PULEO, Alicia H., "Filosofia e género: da memória do passado ao projecto de futuro", in Tatau Godinho e Maria Lúcia Silveira, *Políticas públicas e igualdade de género*, São Paulo, Coordenaria Especial da Mulher/ Prefeitura do Município de S. Paulo, 2004, pp. 13-34.
- RODRIGUES, Manuel Ferreira, MENDES, José M. Amado, *História da Indústria Portuguesa. Da Idade Média aos nossos dias*, Mem Martins, AIP/PEA, 1999.
- ROUQUIER, Annie (2000), "La visibilité des femmes dans l'histoire enseignée", in *La place des femmes dans nos enseignements*, Académie Aix-Marseille, [em linha] disponível em http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_69622/fr/la-visibility-des-femmes-dans-l-histoire-enseigne (consultado em 30 de dezembro de 2014).
- SALGADO, Maria Teresa (1982), "Angelina Vidal: entre le socialisme et le féminisme", in AAVV, *Utopie et Socialisme au Portugal au XIXe siècle. Actes du Colloque (10-13 Janvier 1979)*, Paris, Fondation Calouste Gulbenkian, Centre Culturel Portugais, pp. 307-318.
- SANTOS, Boaventura Sousa (2000), *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*, Porto, Afrontamento.
- SCHWEITZER, Sylvie (2002), *Les femmes ont toujours travaillé. Une histoire du travail des femmes aux XIXe et XXe siècles*, Paris, Odile Jacob.
- SILVA, Ana Rute (2014), "A I Guerra Mundial deu "lucros! Muitos lucros!" À indústria das conservas", in *Público. 1914-2014. I Grande Guerra*, [em linha] disponível em <http://www.publico.pt/cultura/psilon/noticia/a-i-guerra-mundial-deu-lucros-muitos-lucros-a-industria-das-conservas-1668065> (consultado em 20 de fevereiro de 2015).
- SILVA, José Gentil da (1986), "A mulher e o trabalho em Portugal", in *A Mulher na Sociedade Portuguesa – Visão Histórica e Perspectivas Actuais. Actas do Colóquio*, vol. 1, Coimbra, IHES – FL da Universidade de Coimbra, pp. 263-307.

- SILVA, José Gentil da (1984), "La mujer en España en la Época Mercantil: de la igualdad al aislamiento", in AAVV, *La mujer en la Historia de España (siglos XVI-XX). Actas de las II Jornadas de Investigación Interdisciplinaria*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, pp. 11-33.
- SOBRAL, José Manuel (1998), "Memória social e identidade. Experiências individuais, experiências colectivas", in CARDIM, Pedro (coord.), *A História: entre memória e invenção*, Mem Martins, Publ. Europa-América, pp. 35-60.
- SOHN, Anne-Marie (1995), "Entre duas Guerras. Os papéis femininos em França e na Inglaterra", in Georges Duby e Michelle Perrot (dir.), *História das Mulheres no Ocidente*, vol.5, Porto, Afrontamento, pp. 115-145.
- SOUSA, Amílcar (1906), "A Mulher do Douro", *Ilustração Portuguesa*, II Série, pp. 171-174.
- THÉBAUD, Françoise (1995), "A Grande Guerra. O triunfo da divisão sexual", in Georges Duby e Michelle Perrot (dir.), *História das Mulheres no Ocidente*, vol. 5, pp. 31-93.
- THÉBAUD, Françoise (2005), "Sexe et genre", in Margaret Maruani (dir), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 59-66.
- TORGAL, Luís Reis (1996), "História, divulgação e ficção", in Luís Reis Torgal, José Amado Mendes e Fernando Catroga, *História da História em Portugal. Sécs. XIX-XX*, Lisboa, Círculo dos Leitores, pp. 491-545
- VAQUINHAS, Irene (2000), "*Senhoras e Mulheres*" na sociedade portuguesa do século XIX, Lisboa, Colibri.
- VAQUINHAS, Irene Maria (2003), "L'historiographie sur les femmes au Portugal: le XIXe siècle", in Gisela Bock e Anne Cova (dir.), *Écrire l'Histoire des Femmes en Europe du Sud: XIXe-XXe siècles/ Writing Women's History in Southern Europe: 19th-20th Centuries*, Oeiras, Celta, pp. 27-47.
- VERDE, Cesário (2009, 1880), "Sentimento de um Ocidental", in *O Livro de Cesário Verde*, Lisboa, Bertrand, pp.78-85.
- YZQUIERDO PERRÍN, Ramón (2012), "La Miniatura en Galicia en la Baja Edad Media", in M.^a del Carmen Lacarra Ducay (Coord.), *La miniatura y el grabado de la Baja Edad Media en los archivos españoles*, e-book, Institución «Fernando el Católico» (C.S.I.C.), Zaragoza, pp. 103-156, [em linha] disponível em <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/32/30/ebook.pdf> (consultado em 30/01/2015).

11.

A Economia e a Vida de Homens e de Mulheres

por: Lina Coelho*

** A autora agradece o convite que lhe foi endereçado, em finais de 2014, para participar nesta obra, tendo finalizado este texto e respetivas propostas em agosto de 2015.*

11.1.

Introdução: Ensinar economia com pessoas lá dentro

“As mulheres têm estado, em grande medida, ausentes do objeto de estudo da Economia e continuam ainda ausentes dos manuais académicos de referência da disciplina. (...) Outra limitação do currículo tradicional da Economia é que (...) muitos e muitas estudantes, treinados para padrões de rigor e de raciocínio formal, obtiveram uma licenciatura sem qualquer conhecimento sobre o nível de desemprego existente, as disparidades salariais entre homens e mulheres ou a existência de emprego atípico”.

Geske Dijkstra e Janneke Plantenga, 1997:1.

ENVIESAMENTOS DE GÉNERO NO DISCURSO CIENTÍFICO DA ECONOMIA

Os programas de Economia do Ensino Secundário apresentam a especificidade, relativamente à maioria dos restantes programas disciplinares, de proporem a iniciação a uma nova perspetiva científica. O objetivo fundamental é proporcionar às e aos estudantes conhecimentos básicos

de Economia, enquanto ciência social incontornável para a compreensão das sociedades em que vivemos. Trata-se pois de acrescentar conhecimento através da dimensão económica da realidade social, complementando conhecimentos prévios adquiridos noutras disciplinas, mas evitando “visões economicistas, insuficientes face à unidade da realidade social”, nos termos do Programa da disciplina.

Esta perspetiva sobre o ensino da Economia abre ampla margem para a integração da perspetiva de género nos conteúdos lecionados, na medida em que os agentes económicos são homens e mulheres que protagonizam as diversas funções económicas (produção, consumo, poupança, investimento), seja enquanto indivíduos seja enquanto parte das múltiplas modalidades institucionais (família, empresa, organização sem fins lucrativos, comunidade local, estado) que compõem a sociedade.

Neste sentido, a Economia constitui mesmo um domínio privilegiado de identificação e análise das desigualdades de género que perpassam transversalmente as nossas sociedades, determinando uma clara diferenciação no acesso, no controle e no uso dos recursos (materiais, financeiros e institucionais) em função do sexo.

Um obstáculo maior à integração da problemática da igualdade de género nas

abordagens económicas é o enviesamento profunda e marcadamente androcêntrico que caracteriza o discurso nesta ciência e que, porventura mais nesta do que noutras ciências sociais, tende a ser afirmado e cultivado pelos/as produtores/as e divulgadores/as científicos/as. A naturalização do masculino como falso neutro é uma prática habitual nos programas curriculares e nos manuais da disciplina onde a Economia costuma ser apresentada como uma ciência social que se debruça sobre uma dimensão específica da vida do *Homem* em sociedade. Assim sendo, e na medida em que, como sublinha Maria Angeles Durán (2007), “o uso da linguagem tem uma dimensão pedagógica e política porque ao utilizá-la se cria realidade, se redefine e se reinventa”, aquela formulação sugere, implícita mas inequivocamente, que “as diversas dimensões da vida da Mulher em

sociedade” ou não se incluem no objeto de estudo da Economia ou só se incluem na medida em que as vidas dos homens e das mulheres são uma e a mesma coisa, o que manifestamente não acontece.

A inclusão da igualdade de género nos programas do ensino secundário torna-se assim, e sobretudo, um percurso de revelação de sociedades efetivamente constituídas por homens e mulheres, da participação de uns e de outras na atividade económica, do insubstituível e incontornável contributo de uns e outras para o bem-estar social e económico global. Mas a explicitação das problemáticas de género significa também, inevitavelmente, falar das desigualdades económicas que caracterizam as sociedades, fundamentando-se no sexo das pessoas.

“As desigualdades económicas, ainda que não constituam a única determinante, desempenham habitualmente um papel crucial na estruturação das relações de poder, ao conferirem maior autoridade em matéria de definições e interpretações a algumas pessoas do que a outras. É por isso que podemos relacionar o menor controlo das mulheres sobre a propriedade com a formulação de normas que as desfavorecem.”

Bina Agarwal, 1997: 32.

“A Economia Feminista inclui o estudo dos papéis de género na economia, numa perspetiva emancipatória, e a análise crítica aos enviesamentos de que a disciplina enferma. Ela desafia as análises económicas que tratam as mulheres como invisíveis, ou que servem para reforçar as situações que as oprimem, e desenvolve pesquisas inovadoras vocacionadas para superar essas limitações da disciplina. Revela também como a confiabilidade da investigação económica tem ficado comprometida devido a vieses de natureza subjetiva na definição do que é (ou não) temática ‘económica’ e a métodos de análise limitados por critérios de aceitabilidade impropriamente definidos. Os tópicos abordados incluem a economia da família, os mercados de trabalho, o cuidado às pessoas, o desenvolvimento, a macroeconomia, os orçamentos nacionais, e a história, a filosofia, a metodologia e o ensino da Economia.”

Julie Nelson, 2005: 282.

A ECONOMIA COMO CIÊNCIA ÉTICA

O pensamento económico de matriz feminista denuncia o discurso científico da Economia como sendo, ele próprio, uma construção social que, porque omite a realidade específica das mulheres, aborda as realidades económicas de forma truncada e parcial. Esta área de estudo tem, assim, vindo a contribuir significativamente para ampliar os temas abordados pela Ciência Económica, aproximando-a das realidades concretas dos homens e das mulheres e dos problemas que enfrentamos em conjunto, enquanto parte de sociedades complexas, desiguais e em permanente (re)construção.

Nesse sentido, incluir a desigualdade de género nos

programas de Economia significa potenciar a capacidade de compreensão integral dos fenómenos sociais, promover uma ética assente nos direitos humanos e contribuir para o reforço da consciência cidadã das e dos estudantes, ao proporcionar-lhes leituras mais abrangentes e universais, através da explicitação dos papéis económicos das mulheres e dos homens, dentro e fora da família, e das diferentes condicionantes que uns e outras enfrentam enquanto agentes económicos. Porque, como bem mostra Nancy Folbre (1994a), as escolhas individuais de cada pessoa são sempre condicionadas, de modo complexamente articulado, pelos seus múltiplos sistemas de pertença (sexo, idade, orientação sexual, nacionalidade, raça e classe).

Julie Nelson (1996) chama também a atenção para o facto de as pessoas não serem seres anódinos e desenraizados, autónomos e autodeterminados, mas seres-em-relação que, como tal, dependem ou são responsáveis por outros/as. Como tal, sendo a economia¹ para as pessoas (e não o contrário), a Ciência Económica não é conhecimento positivista e amoral mas sim “uma ciência

moral”, como reafirma Amartya Sen (1999), prémio Nobel da Economia em 1998. Ensinar e aprender Economia significa perceber que há uma finalidade primeira nesta ciência, que é a promoção do bem-estar humano, o qual depende de bens com preço monetário, adquiríveis no mercado, mas não apenas, porque algumas produções não têm substitutos no mercado e, nessa medida, são insuscetíveis de preço. Ora, o discurso económico tende a ignorar todas as produções que, sendo embora cruciais para a sobrevivência e o bem-estar das pessoas, não são valoradas através do mercado. É o caso, destacado por Nancy Folbre (1994), do chamado trabalho reprodutivo, “provavelmente o mais importante trabalho que desempenhamos” porque dele depende a sobrevivência da própria espécie. De facto, as questões atinentes à reprodução e resultantes da total dependência das crianças nas primeiras fases

da vida são omitidas no discurso económico, patenteando o viés androcêntrico desta ciência uma vez que, tratando-se de trabalho esmagadoramente desempenhado pelas mulheres, a sua sonegação ao objeto de estudo da Economia determina a desconsideração económica das próprias mulheres.

Introduzir a desigualdade de género nos programas de ensino da Economia significa então explicitar o valor do trabalho não remunerado no seio da família, ou as normas, os valores e as instituições que condicionam, moldam e limitam a participação dos homens e das mulheres na economia e na sociedade. As formas desiguais de acesso a (e controle sobre) recursos económicos, daí resultantes, desembocam em soluções economicamente ineficientes porque limitadoras do contributo das mulheres para o crescimento das economias e o aumento de bem-estar, na medida ajustada às suas capacidades e competências.

“A igualdade de género é uma questão de eficácia do desenvolvimento e não apenas uma questão de correção política ou bondade para com mulheres. Evidência recente demonstra que, quando mulheres e homens são relativamente iguais, as economias tendem a crescer mais depressa, os pobres saem mais rapidamente da pobreza e o bem-estar dos homens, das mulheres e das crianças é melhorado.”

Banco Mundial, 2002: 1.

¹ Não dispondo a língua portuguesa da fácil distinção, através de uma só palavra, entre a Economia enquanto ciência (*Economics*, em inglês) e a economia enquanto esfera da ação humana (*economy*, no inglês), optamos neste texto por usar letra maiúscula e minúscula para nos referirmos, respetivamente, à primeira e à segunda daquelas aceções.

A compreensão de que o desaproveitamento das competências, capacidades e talentos das mulheres limita o desenvolvimento económico das sociedades tem-se, aliás, vindo a constituir como

um sustentáculo decisivo para o empenhamento crescente das organizações internacionais na promoção da igualdade de género, como referem Katrin Elborgh-Woytek *et al.* (2013).

Os investimentos em informação (estatística, em particular), estudos, recursos e iniciativas no domínio da igualdade de género têm-se intensificado, por ação de organismos públicos e privados. Podem referir-se, a título de exemplo: ^{2 e 3}

- A Organização das Nações Unidas e respetivas agências. Veja-se: “ONU mulheres”, em <http://www.unwomen.org>; Organização Internacional do Trabalho – OIT, em <http://www.ilo.org/gender>; Organização Mundial de Saúde – OMS, em <http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-determinants/gender>; Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura - UNESCO, em <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/gender-equality/>;
- A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE,⁴ em <http://www.oecd.org/dac/gender-development/>;
- A União Europeia, através nomeadamente da Direção-Geral de Justiça da Comissão Europeia – <http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/> – e do Instituto Europeu para a Igualdade de Género (EIGE) – <http://eige.europa.eu/>;
- O Fórum Económico Mundial, em <https://www.weforum.org/system-initiatives/education-gender-and-work>;
- As fundações Bill & Melinda Gates e Bill, Hillary & Chelsea Clinton, nomeadamente através da iniciativa *No Ceilings*, em <http://www.noceilings.org/>

Também em Portugal existem instituições especialmente vocacionadas para a promoção da igualdade de género, como sejam:

- A Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego – CITE, em <http://www.cite.gov.pt>;
- A Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género – CIG, em <http://www.cig.gov.pt>

Katrin Elborgh-Woytek *et al.* (2013)

² A maioria destas organizações disponibiliza informação em várias línguas, ainda que nem sempre em português.

³ Todos os sítios *web* de instituições nacionais e internacionais referidos neste texto foram consultados em fevereiro de 2017.

⁴ Vejam-se, a título de exemplo dos recursos disponibilizados pela OCDE, os seguintes:

OECD (2015), “The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence”, PISA, OECD Publishing, em <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20%28por%29.pdf>; e o vídeo, para fins educacionais, intitulado “Gender Equality”, em <https://www.youtube.com/watch?v=i85fGU3PeeY>.

A desigual participação das mulheres e dos homens na economia apresenta amplitude e intensidade variáveis em diferentes países e culturas. No quadro dos países com desenvolvimento humano muito elevado (segundo a classificação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD), ao qual pertencemos, relevam especialmente as seguintes

manifestações de desigualdade económica baseadas no sexo:

- nas participações dos homens e das mulheres no mercado de trabalho;
- nas remunerações do trabalho recebidas por homens e mulheres;
- na segmentação horizontal e vertical do emprego;
- nos tempos de trabalho, remunerado e não remunerado, e de lazer de homens e mulheres;
- na participação nas instâncias de decisão política e económica.

A propósito da participação das mulheres no mercado de trabalho, ver o subcapítulo “A segregação sexual dos mercados de trabalho” do capítulo “Temas do Mundo Atual: quotidianos e problemáticas de Mulheres e de Homens” e o subcapítulo “Quotidianos de Trabalho” do capítulo “Reposicionando Mulheres e Homens na História Ensinada”, deste Guião.

As propostas que se seguem, com o propósito de sugerir pistas para a integração da temática da (des)igualdade de género na lecionação do Programa de Economia, procuram ser diversas e abrangentes. Assim, começa-se por abordar os enviesamentos androcêntricos de que enfermam algumas das categorias analíticas básicas da ortodoxia científica prevalente. Abordam-se depois algumas questões relativas às desigualdades no mercado de trabalho, baseadas no sexo. Finalmente, atende-se às limitações que a desigualdade de género impõe ao potencial de crescimento das economias e suas implicações para o desenvolvimento humano, as quais atingem proporções desmesuradas nalguns países, onde os direitos humanos mais básicos das mulheres (incluindo o próprio direito à vida) estão seriamente comprometidos por sistemas de crenças e valores de matriz fortemente patriarcal.

O androcentrismo da ciência é um eixo estruturante deste Guião, abordado em todos os capítulos. Sobre o pensamento androcêntrico, sugere-se em especial a consulta do capítulo “A Filosofia no Secundário lida numa Ótica de Género”.

11.2

PROPOSTAS DE ABORDAGEM CURRICULAR

Desconstruir categorias analíticas para (re)pôr homens e mulheres na Economia

PROGRAMA
DE ECONOMIA

11^o ano

Tema III

Unidade letiva 8

*A Contabilidade
Nacional*

“O discurso científico hegemónico da Economia é, no essencial, um discurso acerca do mercado, suposto lugar de livre troca onde, da conciliação espontânea de interesses individuais divergentes, resulta a realização do interesse coletivo. As produções e transações não mercantis são pois ignoradas nesta análise, independentemente do seu contributo para a realização do bem-estar humano e social. É o caso das atividades ligadas à reprodução e ao cuidado às pessoas, atribuição preferencial das mulheres em todas as sociedades, que assim são remetidas para o domínio da invisibilidade económica.”

Lina Coelho, 2012: 7.

Os enviesamentos de género do discurso económico podem aperceber-se, desde logo, na própria definição de alguns dos conceitos, classificações e categorias analíticas fundamentais para abordar as problemáticas económicas. Assim é, por exemplo, no que respeita aos indicadores da riqueza agregada criada num país, como sejam o Produto Interno

Bruto (PIB) ou o Produto Nacional Bruto (PNB), que contabilizam apenas bens e serviços com preço monetário. As “violentas” contradições inerentes a este método foram muito expressivamente equacionadas por Arthur Pigou aquando dos seus esforços para a delimitação do conteúdo ‘mensurável’ do produto económico de um país, na origem dos indicadores que hoje utilizamos (ver texto em caixa).

“Os tipos [de bens] comprados e não comprados não diferem uns dos outros em nenhum aspeto fundamental e, frequentemente, um bem não comprado é transformado num comprado e vice-versa. Isto conduz a um certo número de paradoxos violentos. [...] Também os serviços prestados por mulheres entram no produto quando são prestados em troca de salários, seja na fábrica ou no lar, mas não entram nele quando são prestados por mães e esposas gratuitamente para suas próprias famílias. Assim, se um homem se casa com a sua empregada ou com a sua cozinheira, o dividendo [produto] nacional é diminuído.”

Arthur Pigou, 1932: 32.

PROPOSTAS

Arthur Pigou deixa claro que “as categorias analíticas básicas da Economia, hoje generalizadas, revelam tanto quanto escondem”. Revelam o valor dos bens e serviços obtidos a troco de um pagamento em dinheiro mas escondem o valor dos bens e serviços obtidos por troca direta ou dádiva e, nessa medida, evidenciam o produto do trabalho remunerado (maioritariamente desempenhado pelos homens) e escondem o produto do trabalho não remunerado (maioritariamente desempenhado pelas mulheres, nomeadamente no seio da família). Nada que nos possa admirar: trata-se, afinal, de constructos que emanam de uma certa interpretação da sociedade humana e dos papéis nela exercidos por homens e mulheres refletindo, por isso, crenças, valores e papéis socialmente atribuídos a uns e outras, tal como prevaleciam no espaço-tempo da sua formulação. Não obstante, uma vez enunciados, eles sancionam atitudes, comportamentos e relações sociais e determinam opções de política. Torna-se então fundamental conhecer as limitações das categorias analíticas de que dispomos, usando-as cautelosa

“O que medimos afeta o que fazemos; e se as nossas medidas têm falhas, as decisões podem ser distorcidas. As políticas devem prosseguir a melhoria do bem-estar social, não do PIB. [Há pois que ter presente que] (...) uma métrica adequada a um propósito pode ser inadequada a um outro. Por vezes cria-se confusão quando uma medida adequada a um propósito é usada para ilustrar outro. Por exemplo, o PIB não é nem uma medida de rendimento nem uma medida de bem-estar. O que queremos medir é a questão chave. Podemos querer medir, por exemplo, os níveis de atividade mercantil – um dos objetivos originais da medição do produto nacional. Mas há, cada vez mais, uma demanda de ir além das medidas da atividade mercantil, em busca de medidas de bem-estar.”

Joseph Stiglitz, Amartya Sen e Jean-Paul Fitoussi, 2009: 4.

e criticamente, por forma a prevenir interpretações falsificadoras da realidade que, entre outras, fazem crer numa quase ausência das mulheres da dinâmica económica, como se só os homens produzissem, poupassem ou tomassem decisões de consumo ou investimento.

Esta não é, aliás, uma demanda nova, como fica claro nas palavras de Aristóteles quando, no início da sua obra *Ética a Nicomano*, afirma que “a riqueza evidentemente não é o bem que buscamos, pois ela é só meramente utilitária, em vista de outra coisa”, significando que o crescimento da produção mercantil é, quando muito, um meio, não o fim.

As insuficiências das categorias analíticas usadas em Economia são também por demais

evidentes quando se aborda a realidade do trabalho e do emprego. Senão vejamos. Utiliza-se a expressão *mercado de trabalho* para referir a relação social através da qual empregadores/as e trabalhadores/as interagem por forma a estabelecer uma relação contratual através da qual a força de trabalho destes/as é empregada por aqueles/as, a troco de uma remuneração. Afirma-se assim, implicitamente, que todo o *trabalho* humano não remunerado “não conta” em termos económicos e qualificam-se as pessoas que não obtêm uma remuneração pelo seu trabalho como “inativas”.

Se não, vejamos. Consultando os conceitos estatísticos oficiais, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística

PROPOSTAS

na sua página *web*, obtém-se a definição das categorias usadas para quantificar as pessoas em “condições para trabalhar”, as “disponíveis

para a produção de bens e serviços que entram no circuito económico” e as que têm um “trabalho remunerado”, ou seja, um emprego.

CONCEITOS ESTATÍSTICOS OFICIAIS RELATIVOS AO MERCADO DE TRABALHO:

Condição perante o trabalho

Situação do indivíduo perante a atividade económica no período de referência, podendo ser considerado ativo ou inativo. As situações possíveis são então: empregado, desempregado, estudante, doméstico, reformado, aposentado ou na reserva, incapacitado, outros casos.

População ativa

Conjunto de indivíduos com idade mínima de 15 anos que, no período de referência, constituíam a mão-de-obra disponível para a produção de bens e serviços que entram no circuito económico (empregados e desempregados).

População inativa

Conjunto de indivíduos, qualquer que seja a sua idade, que, no período de referência, não podiam ser considerados economicamente ativos, isto é, não estavam empregados, nem desempregados.

Empregado

Indivíduo com idade mínima de 15 anos que, no período de referência, se encontrava numa das seguintes situações: a) tinha efetuado trabalho de pelo menos uma hora, mediante pagamento de uma remuneração ou com vista a um benefício ou ganho familiar em dinheiro ou em géneros; b) tinha um emprego, não estava ao serviço, mas tinha uma ligação formal com o seu emprego; c) tinha uma empresa, mas não estava temporariamente ao trabalho por uma razão específica; d) estava em situação de pré-reforma, mas encontrava-se a trabalhar no período de referência.

Desempregado

Indivíduo, com idade mínima de 15 anos que, no período de referência, se encontrava simultaneamente nas situações seguintes: a) não tinha trabalho remunerado nem qualquer outro; b) estava disponível para trabalhar num trabalho remunerado ou não; c) tinha procurado um trabalho, isto é, tinha feito diligências no período especificado (período de referência ou nas três semanas anteriores) para encontrar um emprego remunerado ou não.

Doméstico

Indivíduo que, não tendo um emprego nem estando desempregado, se ocupa principalmente das tarefas domésticas no seu próprio lar.

INE, <http://smi.ine.pt/>

PROPOSTAS

A leitura conjugada destes conceitos estatísticos permite concluir que, “perante a atividade económica”, o trabalho doméstico exercido no próprio lar, graciosamente, se inclui na “inatividade” e que, se for exercido por alguém que não é estudante, reformado ou incapacitado, é exercido por um doméstico. Resulta assim evidenciado como, no discurso Económico oficial, o extenuante trabalho doméstico de uma mãe (ou um pai) de 3 gémeos lactentes, tem o mesmo ‘valor’ que a atividade de cada uma das suas crianças (estas sim inativas, na perspetiva da produção de bens ou serviços que satisfazem necessidades humanas).

Em suma: os critérios utilizados para definição destas categorias básicas de análise são imperfeitos e insuficientes, na medida em que o trabalho não remunerado (por muito extenuante ou socialmente útil que seja) se considera como sendo exercido por uma pessoa “inativa” e, portanto, como não contribuindo para a produção de bens e serviços (porque não entra no circuito económico). Esta interpretação é tanto mais paradoxal quanto exatamente o mesmo trabalho, se desempenhado a troco de uma remuneração (monetária ou em espécie), conduz à classificação da pessoa como ativa e empregada e o resultado obtido se inclui no cálculo do produto nacional.

Desafio: Um dia pouco ativo?!

O que se segue é o relato hipotético de um dia na vida de uma mãe de filhos pequenos. Após a sua leitura, procure responder às seguintes questões: Segundo os critérios oficiais, esta mãe é ativa ou inativa? Qual o número total de horas que ela trabalhou neste dia? Qual o número de horas de trabalho remunerado (emprego)? Qual o número de horas em que ela produziu bens e serviços contabilizáveis no PIB? Qual o número de horas em que ela produziu bens e serviços que satisfazem necessidades humanas?

“Levantei-me às 6h30m para preparar os pequenos-almoços e os lanches para nós e para os miúdos (com o dinheiro a escassear, fazer a comida em casa é a melhor solução).

Depois, levantei os miúdos, arranjei-os e dei-lhes o pequeno-almoço. O mais velho saiu com o pai, às 7.30. Puxei as orelhas às camas e saí com a bebé. Deixei-a na creche, a caminho da fábrica.

A fábrica está a trabalhar a meio-gás. Combinámos com o patrão trabalhar só das 9h às 14h e receber o correspondente, a ver se aguentamos o barco... Acho que não vamos conseguir, mas não há como tentar... Quando saí fui a correr ao mercado comprar um chicharro, uns legumes e umas batatas. A esta hora fica tudo mais barato, são os restos da venda do dia, as vendedoras querem despachá-los para não irem carregadas para casa.

Estava um sol radioso. Peguei em mim e fui buscar os miúdos, passei por casa, fiz um lanchinho, agarrei numa manta, nuns brinquedos e no meu tricot e fomos até à beira-rio. A bebé ficou sentada na manta, enquanto o irmão corria e chapinhava. Eu peguei no tricot e quase acabei as mangas da camisolinha que estou a fazer, sempre com um olho num e outro na outra. Nestas idades pode sair asneira a qualquer momento!

Quando começou a arrefecer, voltámos para casa, para a rotina do costume: garantir que o mais velho faz os trabalhos de casa, dar banhos, fazer jantar, arrumar a cozinha e, finalmente, passar a ferro enquanto via a novela da noite. Felizmente o pai presta-se a metê-los na cama. Nem todos o fazem...

À uma da manhã apaguei o candeeiro. O dia correu bem, foi mais leve do que o costume!”

Lina Coelho, 2011.

A investigação sobre novos métodos de contabilização do produto nacional, inclusivos do valor do trabalho não remunerado, produziu resultados que se traduzem, nomeadamente, na metodologia usada na chamada Conta Satélite da Produção Doméstica, tal como caracterizada

PROPOSTAS

em Carmen Gelinski e Rosângela Pereira (2005). Como também esclarece Maria Angeles Durán (2006), as Contas Satélite propõem noções e classificações inovadoras, permitindo uma reavaliação dos conceitos de produção e consumo e sua aplicação ao setor doméstico. Consegue assim obter-se uma visão global das produções realizadas pelas famílias, tanto para o mercado como para uso próprio, ainda que o foco esteja nestas últimas, uma vez que são elas que mais ‘escapam’ às contas nacionais convencionais.

Contudo, nada aponta para a adoção generalizada da Conta Satélite da Produção Doméstica. Embora alguns países a pratiquem

e produzam, mais ou menos regularmente, estatísticas sobre o valor do trabalho não remunerado, este continua a não fazer parte da contabilização oficial do produto nacional. Como afirmam Catherine Hoskyns e Shirin Rai (2007:304) “a distância entre os resultados do trabalho [de investigação neste domínio], a sua implementação política efetiva e a alteração dos quadros de referência concetual subjacentes, continua enorme e bem fortificada”. Deste modo, o produto do trabalho não remunerado, em grande medida exercido pelas mulheres, continua omissa na contabilização da produção e, conseqüentemente, também no pensamento e nas opções políticas em matéria económica.

11.2.1.

PROPOSTAS

A desigual participação de homens e mulheres no mercado de trabalho

PROGRAMA
DE ECONOMIA

10º ano

Tema II

Unidade letiva 3.3.2

*O Trabalho.
A situação
em Portugal
e na União
Europeia*

“A União Europeia tem como objetivo de política a mudança das atitudes em relação aos papéis sociais atribuídos aos sexos – na escola, em casa, no local de trabalho e na sociedade em geral. O seu “Compromisso Estratégico para a Igualdade de Género 2016-2019” prevê ações nos cinco domínios prioritários seguintes:

- Aumentar a participação das mulheres no mercado de trabalho e a igualdade em termos de independência económica;
- Reduzir as disparidades salariais, de rendimentos e de pensões entre homens e mulheres e, por conseguinte, combater a pobreza entre as mulheres;
- Promover a igualdade entre homens e mulheres nas tomadas de decisão;
- Combater a violência baseada no género e proteger e apoiar as vítimas;
- Promover a igualdade de género e os direitos das mulheres em todo o mundo.”⁵

União Europeia, 2016. Disponível em: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_10

Em Economia, usa-se a expressão “disparidades de género” (*gender gaps*, em inglês) para referir as diferenças sistemáticas entre os homens e as mulheres no mercado de trabalho. Estas diferenças verificam-se em vários domínios, como a participação na força de trabalho, os tipos de ocupações ou a remuneração recebida por cada hora de trabalho. Não admira pois que estes sejam temas dominantes nos manuais académicos de Economia que abordam esta problemática (vejam-se, a este propósito, as obras de Mukesh Eswaran, 2015; Francine Blau, Anne Winkler e Marianne Ferber 2013; Deborah Figart e Tonia Warnecke, 2013; Joyce Jacobsen, 2007).

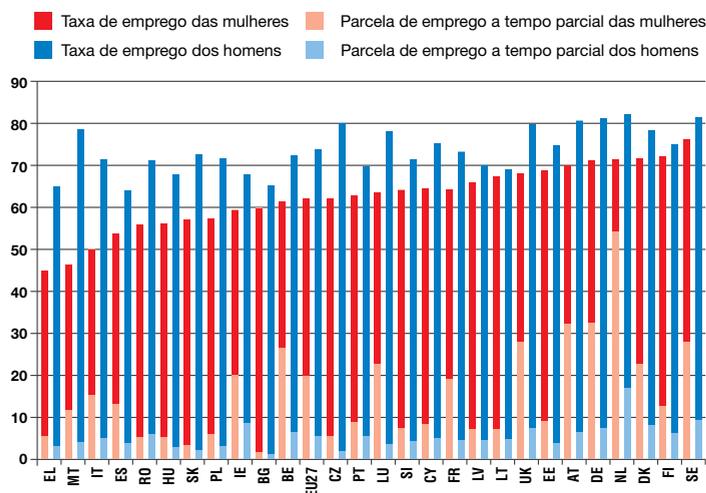
O gráfico da página seguinte confirma como a taxa de emprego das mulheres europeias (63%) é inferior à dos homens (75%), situação esta partilhada por todos os países da UE, ainda que com intensidades variáveis. Verifica-se também, por outro lado, que o regime de trabalho a tempo parcial é muito mais comum para as mulheres do que para os homens: no conjunto da UE. Em 2010, 34,9% das mulheres trabalhavam neste regime, contra apenas 8,6% dos homens.

Quais as principais implicações desta desigual participação de mulheres e homens no mercado de trabalho?

E quais os fatores que a explicam?

⁵ Vejam-se também, a propósito, as prioridades da Estratégia Europa 2020, nomeadamente no que respeita à prioridade “Crescimento Inclusivo”, em http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_10

PROPOSTAS



Fonte: Eurostat, Inquérito ao Emprego, retirado de European Commission, 2013 (adaptado).

Gráfico 1

Taxa de emprego e taxa de emprego a tempo parcial dos homens e das mulheres, na faixa etária 20-64 anos, 2012⁶.

Começemos pelas implicações.

Será que a desigual participação dos homens e das mulheres no mercado de trabalho produz desigualdades no acesso a bem-estar e a direitos?

A resposta é afirmativa. Porquê? Porque a menor participação feminina no emprego remunerado implica que as mulheres auferam, em

média, rendimentos e riqueza menores do que os homens, bem assim como menores oportunidades de formação, ao longo do seu período de vida ativa. Mas não só: menor tempo de dedicação à carreira significa também reformas mais baixas e menores subsídios de desemprego, quando estão desempregadas. Em consequência, a percentagem de mulheres (sobretudo idosas) em situação de pobreza excede a percentagem de homens. Os dados Eurostat mostram que, em 2012, 21,7% das mulheres com idade igual ou superior a 65 anos corriam risco de pobreza, contra

16,3% dos homens,⁷ ao que não era alheio o facto de elas receberem um montante médio de pensão 38,5% menor do que os homens.

Mas, se assim é, como se explica que os países europeus (todos eles estados de direito, que reconhecem a igualdade de todas/os as/ cidadãs/ãos perante a Lei) ainda mantenham estas desigualdades de género? A resposta a esta questão tem muito a ver com os papéis sociais tradicionalmente associados ao sexo (e sua resiliência) bem assim como com a questão da (difícil) conciliação entre trabalho remunerado, responsabilidades familiares e necessidades pessoais. Na verdade, como demonstra o **Quadro 1**, as diferenças de participação no emprego são especialmente pronunciadas quando as pessoas trabalhadoras têm filhos/as. Em média, os pais de crianças pequenas têm taxas de emprego superiores aos restantes homens, porque os filhos significam maiores despesas familiares e a sociedade espera que o pai se encarregue de prover rendimento adicional para cobrir o acréscimo de despesa.

⁶ Para consulta e atualização dos dados aceder a http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&code=t2020_10&plugin=1

⁷ Para consulta e atualização dos dados aceder a http://appssso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=ilc_peps01&lang=en

PROPOSTAS

Quadro 1

Impacto da parentalidade no emprego: diferença entre as taxas de emprego das pessoas com e sem filhos até 6 anos, no grupo etário 20-49 anos, em 2012, em pontos percentuais⁸.

	Mulheres	Homens
EU-27	-9,7	11,4
Bélgica	-0,3	12,3
Bulgária	-16,0	9,0
Rep. Checa	-35,7	9,6
Dinamarca	-2,0	10,7
Alemanha	-18,2	8,0
Estónia	-24,4	14,4
Irlanda	-10,8	10,3
Grécia	-1,0	17,1
Espanha	-1,5	14,2
França	-6,3	11,8
Itália	-2,0	15,7
Chipre	-3,7	13,0
Letónia	-9,6	12,6
Lituânia	-0,7	15,4
Luxemburgo	-0,8	12,3
Hungria	-32,6	9,8
Malta	-6,3	11,3
Holanda	-2,5	10,0
Áustria	-9,8	6,4
Polónia	-9,8	15,2
Portugal	3,4	13,4
Roménia	-3,1	8,2
Eslovénia	1,6	15,2
Eslováquia	-31,8	12,2
Finlândia	-17,4	11,8
Suécia	0,8	13,9
Reino Unido	-18,3	8,2

Fonte: Eurostat, Inquérito ao Emprego, retirado de European Commission, 2013, adaptado.

A EXCEÇÃO PORTUGUESA

A maternidade é claramente penalizadora do emprego feminino. Os números não deixam dúvidas: as mães com filhos até aos 6 anos de idade apresentam taxas de emprego quase 10 pontos percentuais abaixo das outras mulheres na União Europeia. O contrário acontece com os pais, cuja taxa de emprego é claramente superior à dos homens em geral.

Mas também é verdade que as realidades são diferentes, de país para país. Na república Checa, na Hungria e na Eslováquia os valores excedem mais de 30 pontos de diferença negativa para as mães, mais do triplo da média europeia. Pelo contrário, na Eslovénia, na Suécia e, sobretudo, em Portugal, as mães de filhos pequenos apresentam taxas de emprego superiores às outras mulheres.

Estas diferenças entre países significam que a maternidade e a paternidade não implicam necessariamente que as mães tenham que sacrificar a sua participação no emprego.

Os valores culturais, as normas sociais, a legislação de proteção da família (existência e duração de licenças de maternidade e paternidade, por exemplo) e a disponibilidade de serviços públicos de apoio (creches, jardins de infância, centros de ocupação de tempos livres), com qualidade, horários e preços adequados e acessíveis às famílias, são determinantes para a possibilidade de conciliar a maternidade (e a paternidade) com a carreira.

Em Portugal, a cobertura de creches e escolas pré-primárias é das maiores da União Europeia e os pais têm vindo a assumir cada vez mais um papel ativo no cuidado aos seus filhos pequenos. Ainda assim, estamos longe da situação desejável. Muitas mães são obrigadas a fazer um grande esforço para manterem a sua carreira, o que as obriga a trabalhar mais horas do que os seus companheiros, em média, quando se somam as horas de trabalho remunerado com o trabalho doméstico. Em contrapartida, alguns pais (homens) gostariam de partilhar mais tempo com os seus filhos.

⁸ Para consulta e atualização dos dados aceder a http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfst_hheredch&lang=en

PROPOSTAS

Já as mães apresentam menores taxas de emprego do que as outras mulheres, em conformidade com os papéis de cuidadoras e criadoras dos filhos que tradicionalmente lhes são atribuídos.

Conciliar o trabalho e as responsabilidades familiares não é tarefa fácil, sobretudo quando se tem filhos pequenos. A sociedade atribui esse tipo de responsabilidade às mulheres, o que conduz a que elas dediquem mais tempo do que os homens à realização das tarefas domésticas e familiares. Poucos homens gozam a licença parental a que têm direito ou trabalham a tempo parcial para cuidar dos filhos⁹.

Embora, no local de trabalho, os homens trabalhem, em média, mais horas do que as mulheres, o total do



Figura 1. A partilha equilibrada do trabalho doméstico facilita a conciliação entre as várias esferas da vida

Fonte: Yadid Levy – norden.org

número de horas de trabalho, remunerado e não remunerado, realizado pelas mulheres é significativamente maior do que o dos homens. Por outro lado, as oportunidades de progressão na carreira e de acesso a remunerações mais elevadas também são afetadas pelas responsabilidades familiares das mulheres.

Não admira pois que os inquéritos à vivência subjetiva do tempo revelem que as mulheres sentem com maior ansiedade os problemas da falta de tempo. Mas, como sublinha Maria Angeles Durán (2007), tal não tem nada a ver com genética ou peculiares idiosincrasias femininas. Deve-se, isso sim, à acumulação de papéis e expectativas que atualmente recaem sobre as mulheres. E nada obriga a que assim seja, a não ser as convenções sociais, os valores culturais e a tradição.

Na verdade os diferentes países da UE apresentam situações muito variadas de participação das mulheres no emprego e nas diferenças

“No âmbito de um projeto de investigação realizado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra foram inquiridos, em 2014, 1001 casais portugueses com filhos, acerca dos tempos dedicados a trabalho doméstico e parental pela mãe e pelo pai. Os resultados revelam que, nos casais em que ambos os cônjuges estavam empregados, as mães dedicavam em média, nos dias da semana, mais 2 horas diárias àquele tipo de tarefas do que os pais. A desigualdade aumentava nos fins de semana, já que o valor daquela diferença se aproximava de 3 horas diárias.”

Raquel Ribeiro, Lina Coelho e Alexandra Ferreira Valente, 2015:76.

⁹ Ver também, a propósito, a secção sobre conciliação trabalho-família no capítulo 1.9.

PROPOSTAS

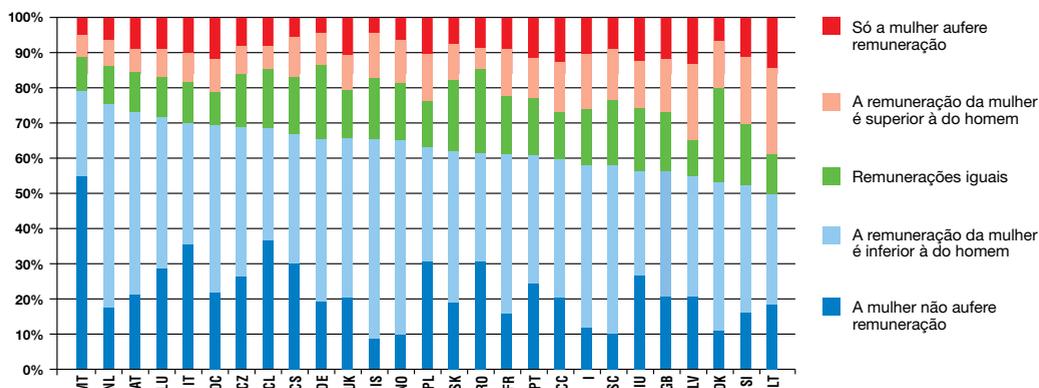


Gráfico 2. Casais, por contribuição do homem e da mulher para o rendimento da família, 2009.

Fonte: EU-SILC, 2010, cálculos ENEGE, retirado de European Commission, 2013, adaptado.

de participação dos homens e das mulheres. Senão, vejamos. A taxa de participação feminina na Grécia era de apenas 59%, em 2014, enquanto a da Suécia atinge 79,3%¹⁰. O que pode justificar uma diferença tão expressiva? As sociedades nórdicas têm desenvolvido processos coletivos de consciencialização, alteração de valores, normas sociais e legislativas, que conduziram a mudanças na divisão sexual do trabalho mais pronunciadas do que as ocorridas noutros países, como a Grécia ou a Itália. Contudo, mesmo nos países mais avançados em matéria de igualdade de género, a participação feminina na formação do rendimento familiar é menor do que a masculina (como evidencia o gráfico em cima, comparando a parte azul das barras com a parte em tons de rosa e vermelho).

As tradições e os papéis sociais em função do sexo determinam desde cedo os percursos e escolhas que as mulheres e os homens vão

fazendo. Enquanto crianças, espera-se, por exemplo, que os meninos brinquem com carros ou bolas e encara-se mal que brinquem com bebés chorões ou trens de cozinha. Já das raparigas, aceita-se melhor que usem estes brinquedos e não os “dos rapazes”. As meninas que querem jogar futebol tendem a ser desencorajadas, o mesmo acontecendo com os meninos que gostam de dança clássica. Estes processos de socialização, decorrentes de valores e crenças tradicionalmente associados ao género, também influenciam percursos escolares e vocacionais. Assim, os rapazes tendem a optar mais por formações de natureza técnica (engenheiro, mecânico, electricista) e as raparigas por profissões mais ligadas ao cuidado das pessoas (educadora de infância, enfermeira, assistente social)¹¹. Esta tendência para a segregação no emprego tem implicações também em termos de disparidades salariais, como veremos de seguida.

¹⁰ Para consulta e atualização dos dados aceder a https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=LFS_SEXAGE_I_R

¹¹ Veja-se, a propósito, o capítulo 1. Género e Cidadania da 1ª Parte.

11.2.2.

PROPOSTAS

Disparidades salariais entre homens e mulheres no mercado de trabalho

PROGRAMA
DE ECONOMIA10^o anoTema II
Unidade letiva 3.3.2*O Trabalho.
A situação
em Portugal
e na União
Europeia*

As disparidades salariais entre mulheres e homens correspondem às diferenças sistematicamente observáveis na remuneração média por hora de trabalho. Embora tais diferenças, em desfavor das mulheres, constituam uma regularidade universal, o seu valor varia de país para país. Segundo dados do Eurostat,

em 2013, na União Europeia as mulheres ganhavam, em média, menos 16,4% do que os homens e, embora este valor tenha vindo a decrescer em geral, nalguns países as

Como se medem as disparidades salariais entre mulheres e homens na UE?

As disparidades salariais entre os sexos são apresentadas como uma percentagem do rendimento dos homens e representam a diferença entre a média do pagamento bruto à hora aos homens e às mulheres.

O pagamento bruto é o vencimento ou salário pago diretamente a cada empregado/a antes de efetuada qualquer dedução do imposto sobre o rendimento e das contribuições para a segurança social.

Na UE, os dados usados no cálculo das disparidades salariais entre os sexos provêm do Inquérito sobre a Estrutura dos Ganhos.

Na UE, as disparidades salariais entre mulheres e homens são oficialmente denominadas «diferença de remuneração entre os sexos, não corrigida», uma vez que não têm em conta todos os fatores com impacto nestas disparidades, como as diferenças na educação, a experiência no mercado de trabalho, as horas de trabalho, o tipo de trabalho, etc.

A utilização do pagamento à hora como base de cálculo das disparidades salariais entre os sexos pode também escamotear as diferenças salariais não registadas como, por exemplo, os valores recebidos em bónus, prémios de desempenho ou pagamentos sazonais.

Comissão Europeia, 2014.

PROPOSTAS

disparidades têm aumentado nos últimos anos, como é o caso de Portugal. De facto, embora o valor da disparidade em Portugal seja menor do que a média europeia (situando-se em 13% em 2013), foi este o país em que ocorreu o maior agravamento entre 2008 e 2013 (em 3,8 pontos percentuais)¹².

A este facto não deverá ter sido alheia a grave crise económica e o pronunciado agravamento do desemprego a ela associado: é que os/as empregadores, podendo escolher entre um homem e uma mulher, para idênticas qualificações tendem a preferir o homem, no pressuposto de que este faltará menos ao trabalho devido a possíveis responsabilidades de apoio à família. E, na verdade, na faixa etária entre os 15 e os 24 anos, o desemprego feminino cresceu mais do que o masculino neste período, contribuindo assim para desvalorizar o trabalho feminino¹³.

A situação de desigualdade remuneratória verificada é tanto mais paradoxal quanto na UE (e em Portugal) as mulheres

têm melhor aproveitamento na escola e na universidade do que os homens: em 2012, 83% das mulheres jovens tinham, em média, habilitações literárias pelo menos ao nível do 12.º ano de escolaridade, contra 77,6% dos homens.

Elas representavam também 60% do total de licenciados¹⁴.

Então, porque se mantêm as disparidades salariais entre os sexos?¹⁵ A resposta a esta questão é complexa e remete para múltiplos fatores

O Dia Europeu da Igualdade Salarial

O primeiro Dia da Igualdade Salarial foi assinalado na Bélgica, em 2005.

Em 2011, a Comissão Europeia lançou o primeiro Dia Europeu da Igualdade Salarial, que foi celebrado em 2 de março de 2012. A partir de 2015 a Comissão Europeia decidiu comemorar o Dia Europeu da Igualdade Salarial a 2 de novembro, considerando que neste dia é como se as mulheres deixassem de ser remuneradas pelo seu trabalho (uma vez que elas recebem, em média, menos 16,3% do que os homens) enquanto os homens continuam a receber normalmente até 31 de dezembro. O Dia Europeu da Igualdade Salarial é um evento anual destinado a sensibilizar para as diferenças de remuneração ainda existentes entre os homens e as mulheres e para o facto de estas terem de trabalhar mais tempo do que aqueles para ganharem o mesmo.

A data varia todos os anos em função da média das disparidades salariais entre mulheres e homens na UE. Na prática a data representa o número de dias que as mulheres teriam de trabalhar a mais do que os homens para ficar em igualdade com eles.

¹² Para consulta e atualização dos dados aceder a:

<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc340&plugin=1>

¹³ Para consulta e atualização dos dados aceder a: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=une_rt_q&lang=en

¹⁴ Para consulta e atualização dos dados aceder a: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_ifse_03&lang=en

¹⁵ Veja-se, a título de exemplo, o vídeo da Comissão Europeia sobre esta problemática em:

<https://www.youtube.com/watch?v=hoAWOIL2Rlo>

PROPOSTAS

interrelacionados, entre os quais se destacam os seguintes:

• **As mulheres e os homens têm empregos diferentes, muitas vezes em setores diferentes.**

Esta é a chamada segregação, horizontal e vertical, do emprego com base no sexo (abordada no capítulo seguinte). Dado que são sobrecarregadas com trabalho não remunerado e com a educação dos filhos, as mulheres tendem a trabalhar em setores e atividades onde os empregos são compatíveis com as responsabilidades familiares. Consequentemente, elas tendem a trabalhar a tempo parcial ou em empregos precários e com salários mais baixos, e a não assumir cargos de gestão.

Nos setores ocupados maioritariamente pelas mulheres os salários são, em média, inferiores aos dos setores dominados pelos homens. Os estudos demonstram também que as mulheres em lugares superiores de carreiras tipicamente ‘femininas’ recebem substancialmente

menos do que as que ocupam cargos cimeiros em carreiras tipicamente ‘masculinas’.

• **Por vezes as mulheres são sujeitas a discriminação no local de trabalho.**

Nesses casos, verifica-se que as mulheres recebem remunerações inferiores aos homens, embora realizem o mesmo trabalho ou trabalho de igual valor. Tal pode constituir «discriminação

direta» – quando as mulheres (eventualmente, pode aplicar-se aos homens) são tratadas mais desfavoravelmente do que os homens com base, única e exclusivamente, no sexo – ou «discriminação indireta», quando políticas ou regras se destinam a ser aplicadas indiferentemente a homens e mulheres mas resultam, na prática, num tratamento desigual entre os sexos¹⁶.

O filme *Igualdade de Sexos* (Made in Dagenham, em inglês, no original), de 2010, retrata a luta das operárias pelos seus direitos e contra a discriminação sexual, em 1968, na fábrica de automóveis da Ford em Dagenham no Reino Unido. Trata-se de 187 mulheres que eram pagas abaixo do salário dos homens e trabalhavam em condições precárias. Insatisfeitas, tentam alterar a situação, reivindicando junto das chefias da empresa melhores condições de trabalho e aumento de salários, uma vez que consideram fazer um trabalho de valor igual ao dos homens. A não cedência da empresa às suas propostas leva as trabalhadoras a responder com greves, manifestações e intervenções nos plenários da empresa. As lutas travadas pelas mulheres da empresa da Ford de Dagenham fizeram história porque elas conseguiram atingir os seus objetivos. Este é um filme da BBC Films, realizado por Nigel Cole, escrito por William Ivory e protagonizado por Sally Hawkins no principal papel.

¹⁶ Exemplos dos dois tipos de discriminação podem encontrar-se em CITE (2012), página 23, em: http://www.act.gov.pt/%28pt-PT%29/crc/PublicacoesElectronicas/Documents/Instrumentos_apoio_a%C3%A7ao_inspetiva_combate_discrimina%C3%A7ao.pdf.

PROPOSTAS



Figura 2. Um ‘teto de vidro’ impede o acesso das mulheres aos lugares de topo das organizações

Fonte: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/gender-decision-making/index_en.htm

A legislação portuguesa (nº8 do artigo 25º do Código do Trabalho) estabelece que a prática de qualquer ato discriminatório em função do sexo constitui uma contraordenação muito grave. Contudo, apesar da sua proibição, ambos os tipos de discriminação ainda ocorrem nalguns locais de trabalho, nem sempre sendo fácil identificá-los e comprová-los.

• **As práticas no local de trabalho e os sistemas de remuneração tendem a desfavorecer as mulheres,**

• levando a que estas tenham, em geral, mais dificuldades em progredir na carreira e no acesso à formação. Tornou-se comum designar este tipo de dificuldade como «teto de vidro», já que se trata de obstáculos ‘invisíveis’ que impedem as mulheres de atingir os lugares mais bem pagos, incluindo os lugares de decisão nas organizações (públicas e privadas). As diferenças nas modalidades de recompensa do trabalho (por exemplo, o recurso a bónus, subsídios e prémios de desempenho) e a própria estrutura



Figura 3. Uma operária mecânica trabalha na montagem de um motor numa fábrica de aviões nos EUA. Situação incomum, numa profissão claramente dominada por homens.

The Library of Congress (USA); Flickr.com

salarial podem resultar em remunerações diferentes para mulheres e homens. Este tipo de discriminação radica sobretudo em fatores históricos e culturais, que condicionam a determinação dos vencimentos.

• **As aptidões e competências das mulheres são frequentemente subvalorizadas, sobretudo nas atividades profissionais em que elas predominam.**

Constata-se que, nas atividades em que se encontram em maioria, as mulheres recebem salários mais baixos do que os homens. O contrário acontece com estes já que, quanto mais dominam uma atividade, mais elevada é a sua remuneração. Assim, por exemplo, as mulheres que exercem atividades como a limpeza, tendem a ganhar menos do que os homens com aptidões comparáveis em atividades em que eles predominam, como a recolha do lixo. Por outro lado, as tarefas que envolvem mais esforço físico, tendencialmente realizadas por homens, tendem a ser mais valorizadas do que as que envolvem menos esforço físico, predominantemente realizadas

PROPOSTAS

por mulheres. Assim, por exemplo, uma empregada de caixa de um supermercado ganha menos do que um homem que trabalha no armazém.

As capacidades das mulheres são muitas vezes subvalorizadas por serem consideradas um reflexo das características ‘femininas’, mais do que aptidões e competências adquiridas, através de esforço, empenho ou estudo. Este tipo de preconceito sexual pode refletir-se na fixação dos salários e na avaliação do trabalho realizado pelas mulheres.

• **As mulheres estão muito sub-representadas nos cargos de decisão política e económica, que são mais bem remunerados.**

Isto acontece mesmo nos setores em que as mulheres estão em grande maioria. Em 2013, nos conselhos de administração das maiores empresas cotadas em bolsa na UE apenas 17,6% dos membros e 4,8% dos presidentes eram mulheres. A proporção de diretoras executivas era ainda mais baixa – apenas 2,8%. Portugal apresentava uma das piores posições no conjunto dos 28 países membros, não apenas nos lugares de decisão das empresas mas também de instituições públicas importantes como o Banco Central (sendo um dos 5 países sem mulheres no respetivo Conselho de Administração), o Governo (apenas 15% de ministros eram mulheres quando a média da UE era 27%), nos Tribunais

Supremos (apenas 5% de juizes eram mulheres quando a média da UE era 34%)¹⁷.

Entre outros fatores que podem determinar remunerações mais baixas para as mulheres do que para os homens incluem-se as sequelas da violência de género e doméstica, da qual as mulheres são a esmagadora maioria das vítimas. Num artigo recente, Jeni Klugman (2015) chama a atenção para a redução da produtividade do trabalho e o aumento do absentismo por parte de mulheres vítimas de violência, daí resultando inevitáveis perdas de remuneração. Os efeitos da violência reduzem a capacidade de trabalho das vítimas, quer direta quer indiretamente, porque induzem o desenvolvimento de várias doenças do foro físico e psicológico (como lesões agudas, dor crónica, doenças gastrointestinais e ginecológicas, depressão)¹⁸. A violência de género constitui um fator de grande sofrimento humano e uma violação grave de direitos humanos, mas também origina prejuízos económicos, pelos custos que impõe à sociedade (através da redução da produção mas também pela necessidade de recurso a serviços de saúde, jurídicos e outros), às famílias e às próprias vítimas. Embora escasseiem estatísticas fiáveis sobre a incidência deste tipo de violência, a Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia (FRA, 2014) estimou que, entre as mulheres com idade superior a 15 anos, 33% já foram vítimas de violência na UE, sendo 24% o valor para Portugal¹⁹.

¹⁷ Informação adicional e atualização de dados pode encontrar-se em European Commission – Directorate-General for Justice: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/tools/statistics-indicators/index_en.htm

¹⁸ Ver, a propósito, Klugman, Jeni et. al. (2014) e Beydoun, Hind A. et. al. (2012).

¹⁹ Consultar em <http://fra.europa.eu/en/theme/gender>

11.2.3.

PROPOSTAS

Desenvolvimento Humano e Género

PROGRAMA DE ECONOMIA

12^o ano

Tema I

Unidade letiva 1.1.
O Crescimento económico e o desenvolvimento – conceitos e indicadores;

Unidade letiva 1.3.
As desigualdades atuais de desenvolvimento

“ Uma componente essencial do desenvolvimento humano é a equidade. Toda a pessoa tem o direito a viver uma vida plena de acordo com os seus próprios valores e aspirações. Ninguém deve ser condenado a uma vida curta ou a ser miserável por ter nascido na classe ou no país “errados”, no grupo étnico ou raça “errados” ou com o sexo “errado””

PNUD, 2013: 29.

O crescimento económico sustentado é uma condição necessária mas não suficiente para alicerçar processos de desenvolvimento, entendidos como processos de mudança económica, social, cultural e institucional que ampliam as possibilidades de realização plena de todas as pessoas. A perspetiva do Desenvolvimento Humano, consagrada nos Relatórios do Desenvolvimento Humano, anualmente publicados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), reflete esta conceção de desenvolvimento²⁰.

A equidade no acesso a rendimentos, mas também a recursos e oportunidades, é parte essencial de qualquer processo de Desenvolvimento Humano. Nesse sentido,

a igualdade de género torna-se preocupação central na medida em que, um pouco por todo o mundo, ainda que com intensidades variáveis em diferentes países e regiões, as mulheres são discriminadas na saúde, na educação e no mercado de trabalho, o que restringe as suas liberdades e limita as suas possibilidades de realização humana.

O Relatório do Desenvolvimento Humano inclui um indicador especificamente vocacionado para aperceber esta dimensão do Desenvolvimento: o Índice de Desigualdade de Género (IDG). Este tem como objetivo medir a perda de desenvolvimento humano potencial que se deve

²⁰ Na página WEB do PNUD dedicada aos Índices de Desenvolvimento Humano (hdr.undp.org) podem encontrar-se diversos recursos com interesse pedagógico, nomeadamente nas opções ‘Countries’ e ‘HDialogue’. Podem também encontrar-se aí os sucessivos relatórios anuais.

PROPOSTAS

à desigualdade de género em três dimensões fundamentais: a saúde reprodutiva, a capacitação e a participação no mercado de trabalho. O IDG é um indicador compósito, que resulta da combinação de indicadores sintéticos relativos a cada uma daquelas dimensões. Assim, a dimensão relativa à saúde reprodutiva é caracterizada pela taxa de mortalidade materna e pela taxa de maternidade adolescente. A dimensão relativa à capacitação é medida através da percentagem de homens e mulheres com uma escolaridade pelo menos correspondente ao ensino secundário e pela percentagem de homens e mulheres nos parlamentos nacionais. Finalmente, a participação no mercado de trabalho é medida pelas taxas de participação das mulheres e dos homens. O valor do IDG varia entre 0, se a situação de homens e mulheres for idêntica naquelas dimensões, e 1 que representa a desigualdade máxima possível²¹.

O relatório do Desenvolvimento Humano de 2013 publicou o IDG calculado com dados de 2012, relativos a 148 países, revelando grandes variações, que vão desde 0,045 nos Países Baixos até a 0,747 no Líbano, sendo a média de 0,463.

Por grandes regiões do mundo, as maiores desigualdades de género encontravam-se na Ásia do Sul (0,568), na África Subsaariana (0,577) e nos Estados Árabes (0,555). Na Ásia do Sul, os fatores mais determinantes da desigualdade de género eram a baixa representação parlamentar feminina (18,5%), a desigualdade na escolaridade (28% das mulheres concluíram, pelo menos, o ensino



Figura 4. O acesso das raparigas à escola é um fator chave na promoção da igualdade de género

Fonte: Ane Cecilie Blichfeldt – norden.org

secundário, em comparação com 50% dos homens) e a desigual participação no mercado de trabalho (31% das mulheres em comparação com 81% dos homens).

Os países com valores de desenvolvimento humano geral (medido pelo índice de desenvolvimento humano – IDH) muito elevado apresentam também melhor desempenho na igualdade de género do que os países nos restantes grupos de desenvolvimento humano. No entanto, em alguns daqueles verificam-se ainda desigualdades significativas, como acontece, por exemplo, com a representação parlamentar em Itália (só 20,7% de mulheres) ou na Irlanda (menos de 20%).

Na África Subsaariana, os valores do índice de desigualdade de género são elevados, devido principalmente às taxas de mortalidade materna e de maternidade adolescente e a enormes défices na escolarização das raparigas.

²¹ Pode conhecer-se a construção detalhada do IDG em http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2015_technical_notes.pdf ou, numa versão anterior mas em português, em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/20061108-idh-calculo.pdf>

PROPOSTAS

Embora não seja uma dimensão contemplada no Índice de Desigualdade de Género, o Relatório do Desenvolvimento Humano de 2013 chama também a atenção para uma das manifestações mais perversas da discriminação das mulheres nalguns países: o valor anómalo do rácio entre os sexos à nascença. O rácio natural entre os 0 e os 4 anos é de 1,05 (ou seja, 105 meninos para 100 meninas). Porém, dos 175 países para os quais havia dados disponíveis em 2012, 13 países registavam um rácio entre 1,08 e 1,18. Tal significa que, nesses países, o infanticídio e o aborto seletivos em função do sexo conduzem a uma escassez de raparigas e mulheres, situação indesejável pois a falta de mulheres pode levar a casamentos forçados, aumentos no tráfico de seres humanos e outros abusos dos direitos humanos dentro e entre países. Por outro lado, a insuficiente presença de mulheres implica também a ausência da sua contribuição para a família, a comunidade e a economia.

O Banco Mundial (2011) estimou em 3,9 milhões o número de mulheres “em défice” a nível global em cada ano sendo que, destas, cerca de dois quintos nunca chegaram a nascer, um quinto morreu precocemente na infância e os restantes dois quintos correspondem a mortes “anómalas” entre os 15 e os 59 anos.

Esta realidade reflete o estatuto da mulher naquelas sociedades, caracterizadas por costumes e preconceitos fortemente patriarcais, que fazem parte de crenças socioculturais profundamente enraizadas. Nestas tradições sociais, intensamente discriminatórias das mulheres, incluem-se práticas várias,



Figura 5. O aborto seletivo e o infanticídio de meninas constituem uma manifestação extrema de discriminação com fundamento sexual em alguns países

Fonte: Karen Beate Nøsterud – norden.org

como sejam, sistemas de herança de pai para filho (as filhas não podem herdar) ou dependência dos pais relativamente aos filhos (homens) para suporte económico e segurança na velhice. Nalguns desses países também acontece que as leis ou as normas sociais impedem as mulheres de participarem no mercado de trabalho e/ou de serem proprietárias (da terra, por exemplo). Uma prática também muito frequente nestes casos é o sistema de dote, que requer que a família da mulher dê bens ou dinheiro à família do homem com quem ela se vai casar, o que constitui um encargo pesado para as famílias com filhas que os pais procuram evitar.

“Não há nenhuma maneira fácil de refazer as normas sociais, de modo a torná-las mais equitativas. A mudança exige pensamento inovador para ajudar as mulheres e as meninas a superarem as barreiras estruturais à igualdade. Mas este trabalho incluirá necessariamente o envolvimento dos homens e dos meninos, porque as suas atitudes sobre o papel de suas mães, filhas, irmãs e esposas terá um enorme impacto na melhoria de oportunidades para ambos os sexos.”

Belinda Gates, 2014: 1274.

PROPOSTAS

Nos últimos anos, este problema foi ainda agravado pela disseminação e uso indevido de tecnologias de ultrassons que permitem aos pais exercer mais facilmente as suas preferências pelos rapazes, através de aborto seletivo.

O Relatório do Desenvolvimento Humano de 2013 conclui que a melhoria da equidade de género naqueles países supõe reformas políticas e sociais profundas, capazes de melhorar os direitos humanos das mulheres, incluindo a liberdade, a dignidade, a participação, a autonomia e a ação coletiva.

As meninas desaparecidas (missing girls, em inglês). Esta expressão pode trazer à mente rapto ou tráfico de seres humanos.

Contudo, para a UNICEF, a Organização Mundial de Saúde e outras organizações internacionais ela refere-se a 1,4 milhões de meninas que estão “em falta” nos nascimentos ocorridos em cada ano, em consequência de processos de seleção de nascimentos em função do sexo. E, assim como essas meninas não chegaram a nascer, muitas outras são vítimas de infanticídio ou negligência porque não lhes é atribuído valor idêntico ao dos meninos.

O resultado é um número impressionante. (...) O Relatório de Desenvolvimento Mundial de 2012, publicado pelo Banco Mundial, estima que a China (77%) e a Índia juntas representam 95% das meninas em falta no mundo. E a revista britânica *The Economist* (2010) prevê que, no ano 2020, a China terá entre 30 a 40 milhões mais homens do que mulheres com menos de 20 anos.

Mas o sucesso pode ser alcançado. Há 25 anos atrás, a Coreia do Sul tinha um ratio entre sexos à nascença de 116 meninos para cada 100 meninas. Ao longo das últimas duas décadas e meia, aquele valor diminuiu para 107 meninos para cada 100 meninas. Essa variação positiva foi, em grande medida, induzida pelo crescimento económico verificado. Mas o apoio do governo e as campanhas de educação pública também ajudaram a gerar a mudança, como foi o caso da nova lei que concedeu direitos iguais às mulheres e da campanha “Ame a Sua Filha” nos media. Alguns outros países têm conseguido sucesso através de programas que envolvem toda a comunidade para alcançar os objetivos de melhorar o estatuto social das raparigas na família e na sociedade e de celebrar o nascimento de uma menina e o seu valor.

Adaptado de <http://noceilings.org/missing-girls/>

11.3.

Conclusão

A corrente que dominou o pensamento (e o ensino) da Economia ao longo do último século – a chamada teoria neoclássica – constitui uma teoria axiológica do comportamento humano, centrada no conceito de *homo economicus*, ou seja, numa abstração de ser humano, entendido como indivíduo autónomo e autossuficiente, dotado de plenas capacidades físicas e intelectuais, desapegado dos demais e dominado por uma racionalidade egoística. Esta abstração de pessoa humana não deixa espaço às questões atinentes à reprodução e ao cuidado devido às pessoas dependentes, em geral, que assim são omitidas na narrativa Económica prevalecente. Introduzir a problemática das desigualdades de género no ensino da Economia significa, sobretudo, desocultar a importância do trabalho de “criar e cuidar” para a satisfação de necessidades humanas essenciais e fundamenta a necessidade de valorizar este tipo de trabalho e de compreender e agir sobre as normas e valores que sustentam as desigualdades de escolha e comando sobre os recursos económicos entre os homens e as mulheres. Trata-se pois, inequivocamente, de transformar a Economia numa ciência dedicada ao estudo mais realista das condições materiais da existência humana e à melhoria das condições de vida, em geral, para todos e todas.

Neste capítulo procurámos exemplificar, através de alguns tópicos fundamentais, como introduzir

as problemáticas de género no programa de Economia do ensino secundário. As propostas feitas revelam os enviesamentos de género de que enfermam algumas das principais categorias analíticas construídas pelo discurso Económico, como as usadas para mensurar o bem-estar e o trabalho. Evidenciam também como os diferentes papéis socialmente atribuídos determinam desigualdades (de participação e remuneração) no mercado de trabalho entre os homens e as mulheres. Destacam ainda que o desenvolvimento económico entendido como desenvolvimento humano implica a eliminação das diferenças, de liberdade de escolha e de oportunidades de vida, entre os homens e as mulheres. O recurso a indicadores de desenvolvimento humano ‘sensíveis ao género’, como o índice de desigualdade de género desenvolvido pelo PNUD, permite evidenciar os resultados desiguais (nalgumas sociedades, mesmo radicalmente desiguais) da atividade económica para os homens e as mulheres, bem assim como as limitações ao potencial de crescimento económico que decorrem do desaproveitamento das competências, talentos e criatividade da metade feminina da humanidade.

Os contributos deste capítulo constituem sobretudo tópicos de referência, apresentados de forma necessariamente sucinta, que docentes e estudantes poderão aprofundar e desenvolver com recurso às fontes bibliográficas e aos recursos que fomos explicitando ao longo do capítulo.

Porque a primeira condição para transformar a realidade é conhecê-la, esperamos assim contribuir para um ensino e uma aprendizagem mais realista da Economia, com homens e mulheres lá dentro,

concorrendo para suprir “visões economicistas, insuficientes face à unidade da realidade social”, em conformidade com os objetivos do programa da disciplina, a que fizemos referência na introdução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGARWAL, Bina (1997), “‘Bargaining’ and Gender Relations: Within and Beyond the Household”, *Feminist Economics*, 3, 1, pp. 1-50.
- ARISTÓTELES (2004), *Ética a Nicómaco*, Lisboa, Quetzal Editores.
- BEYDOUN, Hind, BEYDOUN, May, KAUFMAN, Jay, LO, Bruce e ZONDERMAN, Alan (2012), “Intimate Partner Violence against Adult Women and Its Association with Major Depressive Disorder, Depressive Symptoms, and Postpartum Depression: A Systematic Review and Meta-analysis”, *Social Science and Medicine*, 75, 6, pp. 959–975.
- BLAU, Francine, WINKLER, Anne e FERBER, Marianne (2013), *The Economics of Women, Men, and Work* (7th ed.), Upper Saddle River, New Jersey, Prentice-Hall.
- COELHO, Lina (2012), “A Invisibilidade das Mulheres no Discurso Económico. Uma Reflexão a Partir dos Conceitos de Trabalho Produtivo, Família, Bem-Estar e Poder”, *e-cadernos CES*, nº 14, pp. 6-32, [em linha] disponível em <http://eces.revues.org/873> (consultado em 1 de fevereiro de 2017).
- COELHO, Lina (2011), “O(s) Discurso(s) Feministas em Economia”. *Comunicação apresentada no Seminário Aberto do Doutoramento em Estudos Feministas* da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 20 de outubro.
- COELHO, Lina (2009), “Economia Feminista”, in António Cattani, Luis Inácio Gaiger, Pedro Hespanha, Jean Louis Lavoie (org.), *Dicionário Internacional da Outra Economia*, Coimbra, Almedina, pp. 128-133.
- COMISSÃO EUROPEIA - Direção-Geral da Justiça e dos Consumidores (2014), *Reduzir as disparidades salariais entre mulheres e homens na União Europeia*, Luxemburgo, Serviço das Publicações da União Europeia, [em linha] disponível em http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/gender_pay_gap/140319_gpg_pt.pdf (consultado em 24 de março de 2015).
- COMISSÃO PARA A IGUALDADE NO TRABALHO E NO EMPREGO (CITE) (coord.) (2012), *Instrumentos de apoio à ação inspetiva no combate à discriminação de género no trabalho*, Lisboa, CITE, [em linha] disponível em http://www.act.gov.pt/%28pt-PT%29/crc/PublicacoesElectronicas/Documents/Instrumentos_apoio_a%C3%A7ao_inspetiva_combate_discrimina%C3%A7ao.pdf (consultado em 18 de julho de 2015).
- DIJKSTRA, Geske e PLANTENGA, Janneke (ed.) (1997), *Gender and Economics. A European Perspective*, London, Routledge.
- DURÁN, Maria Angeles (2007), *O valor do tempo: quantas horas te faltam ao dia?*. Lisboa, Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego – CITE, [em linha] disponível em http://www.cite.gov.pt/asstscite/downloads/publics/valor_tempo.pdf (consultado em 22 de julho de 2015).
- DURÁN, Maria Angeles et al. (2006), *La cuenta satélite del trabajo no remunerado en la Comunidad de Madrid*, Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Empleo y Mujer, [em linha] disponível em <http://digital.csic.es/handle/10261/100723> (consultado a em 22 de julho de 2015).
- THE ECONOMIST (2010), “The Worldwide War on Baby Girls”, London, The Economist Group, [em linha] disponível em <http://www.economist.com/node/15636231> (consultado a em 12 de abril de 2015).
- ELBORGH-WOYTEK, Katrin, NEWIAK, Monique, KOCHHAR, Kalpana, FABRIZIO, Stefania, KPODAR, Kangni, WINGENDER, Philippe, CLEMENTS, Benedict, SCHWARTZ, Gerd (2013), “Women, Work, and the Economy: Macroeconomic Gains from Gender Equity”, *IMF Staff Discussion Note 13/10*, Washington, IMF, [em linha] disponível <https://www.imf.org/external/pubs/cat/longres.aspx?sk=40915> (consultado em 15.04.2015).
- ESWARAN, Mukesh (2015), *Why Gender Matters in Economics*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press.
- EUROPEAN COMMISSION (2013), *Report on progress on equality between women and men in 2012*. SWD(2013) 171 final, [em linha] disponível em http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/swd_2013_171_en.pdf (consultado em 24 de março de 2015).
- EUROPEAN COMMISSION - Directorate-General for Justice (2013), *Women and men in leadership positions in the European Union*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, [em

- linha] disponível em http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/gender_balance_decision_making/131011_women_men_leadership_en.pdf (consultado em 24 de março de 2015).
- EUROSTAT, [em linha] disponível em <http://ec.europa.eu/eurostat> (consultado em 1 de fevereiro de 2017).
- FIGART, Deborah M. e WARNECKE, Tonia L. (2013), *Handbook of Research On Gender And Economic Life*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing.
- FOLBRE, Nancy (1994a), *Who Pays for the Kids? Gender and the Structures of Constraint*, London, Routledge.
- FOLBRE, Nancy (1994), "Children as Public Goods," *American Economic Review*, 84, 2, pp. 86-90.
- FOLBRE, Nancy (1986), "Hearts and spades: Paradigms of household economics," *World Development*, Elsevier, 14, 2, pp. 245-255.
- FRA - European Union Agency for Fundamental Rights (2014), *Violence against women: an EU-wide survey. Main results*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, [em linha] disponível em http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-main-results_en.pdf (consultado em 23 de março de 2015).
- GATES, Melinda F. (2014), "Putting women and girls at the center of development", *Science*, 345, 6202, pp. 1273-1275, [em linha] disponível em <http://www.sciencemag.org/content/345/6202/1273.full> (consultado em 18 de março de 2015).
- GELINSKI, Carmen R.O. e PEREIRA, Rosângela S. (2005), "Mulher e trabalho não remunerado", *Mulher e Trabalho*, 5, pp. 79-87, [em linha] disponível em <http://revistas.fee.tche.br> (consultado em 24 de abril de 2015).
- HOSKYNS, Catherine e RAI, Shirin M. (2007), "Recasting the Global Political Economy: Counting Women's Unpaid Work", *New Political Economy*, 12, 3, pp. 297-317, [em linha] disponível em http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/pais/people/rai/npe_article.pdf (consultado em 24 de abril de 2015).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE), [em linha] disponível em www.ine.pt (consultado em 1 de fevereiro de 2017).
- JACOBSEN, Joyce P. (2007), *The Economics of Gender*, 3th edition, Malden, Blackwell Publishers.
- KLUGMAN, Jeni (2015), *Women: still lacking justice at work, still lacking safety at home*, [em linha] disponível em <http://hdr.undp.org/en/content/women-still-lacking-justice-work-still-lacking-safety-home> (consultado em 20 de março de 2015).
- KLUGMAN, Jeni, HANMER, Lucia, TWIGG, Sarah, HASAN, Tazeen, MCCLEARY-SILLS, Jennifer e SANTAMARIA, Julieth (2014), *Voice and Agency: Empowering Women and Girls for Shared Prosperity*, Washington, D.C., World Bank Group.
- Made in Dagenham. Direção: Nigel Cole. Produção: Stephen Woolley and Elizabeth Karlsen. Londres (RU), BBC Films, 2010.
- NELSON, Julie (2008), "Feminist Economics", in *The New Palgrave Dictionary of Economics* (2nd ed.), Steven N. Durlauf and Lawrence E. Blume, Palgrave Macmillan, Volume 3, pp. 282-286. Como GDAE Working Paper [em linha] disponível em http://www.ase.tufts.edu/gdae/about_us/cv/nelson_papers/Feminist_economics_Palgrave.doc (consultado em 1 de fevereiro de 2017).
- NELSON, Julie (1996), *Feminism, Objectivity and Economics*, London, Routledge.
- OCDE.Stat [em linha] disponível em https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=LFS_SEXAGE_I_R (consultado em 1 de fevereiro de 2017).
- PIGOU, Arthur (1932), *The Economics of Welfare*. Library of Economics and Liberty (4th ed.), London, Macmillan and Co, [em linha] disponível em <http://www.econlib.org/library/NPDBooks/Pigou/pgEW3.html> (consultado em 20 de abril de 2015).
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD) (2013), *Relatório do Desenvolvimento Humano 2013*, New York, UNDP, [em linha] disponível em http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2013_portuguese.pdf (consultado em 22 de março de 2015).
- RIBEIRO, Raquel, COELHO, Lina e FERREIRA-VALENTE, Alexandra (2015), "Unemployment and gender equality within the family in Portugal", *ex aequo*, pp. 32, pp.69-85, [em linha] disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aeq/n32/n32a06.pdf> (consultado em 1 de fevereiro de 2017).
- SILVA, Elsa (Coord.) (2001-2002), *Programa de Economia A – 10 e 11º anos ou 11 ou 12º anos. Formação Específica*, Ministério da Educação, [em linha] disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2> (consultado em 20 de fevereiro de 2015).
- SEN, Amartya (1999), *L'économie est une science morale*, Paris, Éditions La Découverte.
- STIGLITZ, Joseph, SEN, Amartya e FITOUSSI, Jean-Paul (2009), *The Measurement of Economic Performance and Social Progress Revisited. Reflections and Overview*, Paris, [em linha] disponível em <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1380965> (consultado em 1 de fevereiro de 2017).
- União Europeia (2016), *Compromisso estratégico para a igualdade de género 2016-2019*, Luxemburgo,

Serviço das Publicações da União Europeia, [em linha] disponível em <http://www.cite.gov.pt/pt/destaques/complementosDestqs2/CompromissoIG.pdf> (consultado em 1 de fevereiro de 2017).

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP) (anual), *Human Development Reports*, [em linha] disponível em <http://hdr.undp.org/en/2014-report> (consultado em julho de 2015).

WORLD BANK (2011), *World Development Report 2012 - Gender Equality and Development*, Washington, The World Bank, [em linha] disponível

em <http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2012/Resources/7778105-1299699968583/7786210-1315936222006/Complete-Report.pdf> (consultado em 20 de abril de 2015).

WORLD BANK (2002), *Integrating Gender into the World Bank's Work: A Strategy for Action*, Washington D.C., World Bank, [em linha] disponível em <http://siteresources.worldbank.org/INTGENDER/Resources/strategypaper.pdf> (consultado em 5 de março de 2015).

12.

Temas do Mundo Atual: quotidianos e problemáticas de mulheres e de homens

por: Virgínia Ferreira (coord.), Madalena Duarte,
Rosa Monteiro e Teresa Toldy*

** As autoras agradecem o convite que lhes foi endereçado, em finais de 2014, para participar nesta obra, e finalizaram este texto em agosto de 2015 tendo feito atualizações pontuais em 2016 e 2017.*

12.1.

Introdução

O Programa desta disciplina é composto por um conjunto de propostas, mais do que por um percurso único de formação. Este facto dá liberdade de escolha a quem a leciona – liberdade de escolha das temáticas a abordar e de como as abordar.

Os objetivos prosseguidos no processo de ensino/aprendizagem são de natureza cognitiva, fundamentalmente.

Consideramos, no entanto, igualmente importantes, ou mais até, os objetivos que se reportam à mudança de atitude e valores e à capacidade de adaptação das pessoas aos contextos espacial e temporalmente definidos, na medida em que a Área de Integração se inclui no quadro da componente sociocultural do currículo de formação dos cursos profissionais. A transversalidade intrínseca aos sistemas de valores transposta para o programa procura potenciar essa capacidade de adaptação a um mundo laboral, mas não só, em constante e diríamos mesmo em turbulenta mudança.

De acordo com as orientações do Ministério da Educação e Ciência para esta disciplina, o programa estabelecido integra Áreas, Unidades Temáticas e Temas-problema¹. Assim, o programa está estruturado em três Áreas (A Pessoa, A Sociedade, o Mundo). Cada uma destas três Áreas está organizada em três Unidades Temáticas que, por sua vez, se compõem de três Temas-problema. Propõem-se, assim, 27 Temas-problema, cada um concebido para 12 horas de ensino/aprendizagem. O ensino deverá organizar-se anualmente em dois módulos de 36 horas, constituídos por três Temas-problema. Cada um destes módulos deverá incluir Temas-problema das três Áreas propostas. No final de três anos (ou da organização temporal respetiva) deverão ter sido lecionados 6 módulos que abordarão 18 Temas-problema.

Para abrir o mais possível o leque de escolhas da e do docente da disciplina, incluímos neste guião novas abordagens a seis dos temas-problema incluídos no programa, distribuindo dois por cada uma das três grandes áreas. As várias combinatórias possíveis podem seguir diversas lógicas – ou uma lógica de coerência interna, tal como é sugerido no programa proposto oficialmente, ou uma lógica de complementaridade pela diversidade.

¹ Cf. Direção-Geral de Formação Vocacional, *Programa da Componente de Formação Sociocultural – Disciplina de Área de Integração* (Cursos Profissionais), 2004/2005, [em linha] disponível em http://www.catalogo.angep.gov.pt/programascsp/CP_FSC_Area_Integracao.pdf, (consultado em novembro de 2014).

Reconhece-se, no entanto, mais potencial a esta última, uma vez que a diversidade de temas abordados pode responder a um leque mais amplo de interesses, oferecendo a possibilidade de corresponder às expectativas de um maior número de pessoas (docentes e discentes).

Refira-se, desde já, a grande relevância de quase todos os temas-problema propostos.

Na impossibilidade de desenvolver todos no âmbito deste guião, a opção recaiu naqueles que mais próximos se encontram da realidade do mercado de trabalho ou naqueles para os quais as alunas e os alunos possuem já alguma familiaridade pelo facto de serem recorrentemente referidos nos meios de comunicação social. Enquadram-se no primeiro critério temas como a segregação das estruturas do mercado de trabalho em razão do sexo, a conciliação entre esferas da vida ou o empreendedorismo feminino.

A mobilização do segundo critério levou à seleção de temas como o tráfico de seres humanos para fins sexuais e laborais, o assédio sexual e a influência dos fenómenos religiosos nas sociedades contemporâneas.

Previamente ao desenvolvimento de cada tema, é oportuno fazer um breve comentário a alguns dos títulos escolhidos para incluir no programa oficial para alguns deles. Constatamos

que a ÁREA I, dedicada à *PESSOA*, se desdobra em Unidades Temáticas cujos temas colhem títulos como “O Homem e a Terra”, “Filhos do Sol” ou “Homem-Natureza: uma relação sustentável?” Na verdade, toda a unidade temática 3, dedicada ao Sujeito Bio ecológico utiliza uma linguagem que invisibiliza a metade feminina dos seres humanos. Se aqui ainda aparece com letra maiúscula, em outras partes do programa surge com letra minúscula perdendo a sua pretensa função de referencial para toda a humanidade.

A continuidade do uso de formulações desta natureza

Vejam-se, por exemplo, as frases:

“Investigar sobre o conceito de Inteligência: será o homem o único ser inteligente?” (PÁG. 12);

“Compreender como todo o comportamento é comunicação (“ninguém pode não comunicar”, ou o destino social do homem)” (PÁG. 16);

“Compreender o trabalho como suporte de sobrevivência pessoal e das sociedades, do homem recolector à produção e troca de recursos de subsistência, ao escravagismo e servilismo, em vários momentos da História do Ocidente” (PÁG.51);

“Identificar a Lei como produto da relação do homem com o divino (as teocracias) e as instituições sociais (a normatividade sufragada)” (PÁG.80).

Programa da Componente de Formação Sociocultural
- Disciplina de Área de Integração, 2004/2005.

mostra que ainda há um grande caminho a fazer a este nível para uma efetiva igualdade entre homens e mulheres. Cada docente pode na sua prática educativa desconstruir estas formulações e problematizar, a partir daqui, as questões de género e da linguagem, nomeadamente.

O trabalho docente não é facilitado pelos manuais disponíveis. Uma breve consulta a alguns manuais para a Área de Integração atualmente em uso confirma-nos a invisibilidade das questões de género e a reprodução de estereótipos convencionais sobre características de homens e de mulheres (imagens de mulheres a ilustrarem o fenómeno do consumismo, por exemplo, ou a de mulheres e homens nas profissões que tradicionalmente desempenham).

PROPOSTAS DE TEMAS-PROBLEMA A ABORDAR NUMA PERSPETIVA DE GÉNERO:

ÁREA I – A PESSOA

- 2.1 – Estrutura familiar e dinâmica familiar
- 2.2 – A construção do social
- 2.3 – A construção da democracia

ÁREA II – A SOCIEDADE

- 6.1 – O trabalho, a sua evolução e estatuto no Ocidente
- 6.2 – O desenvolvimento de novas atitudes no trabalho e no emprego: o empreendedorismo
- 6.3 – As organizações do trabalho

ÁREA III – O MUNDO

- 7.1 – Cultura Global ou Globalização das Culturas?
- 8.1 – Das Economias-mundo à Economia Global
- 8.3 – De Alexandria à era digital: a difusão do conhecimento através dos seus suportes
- 9.1 – Os fins e os meios: que Ética para a vida humana?
- 9.3 – A experiência religiosa como afirmação do espaço espiritual no mundo.

*Programa da Componente de Formação Sociocultural
– Disciplina de Área de Integração (Cursos Profissionais),
2004/2005.*

Feita esta nota prévia, apresentamos em seguida as várias secções que compõem este capítulo:

- *O assédio sexual e os direitos humanos*, abordagem sugerida para:
 - 2.3. A construção da democracia
 - 2.2. A construção do social;
- *Conciliação trabalho-família*, proposta para:
 - 2.1. Estrutura familiar e dinâmica familiar
 - 6.3. As organizações do trabalho;
- *Segregação sexual dos mercados de trabalho*, sugestão para:
 - 6.1. O trabalho, a sua evolução e estatuto no Ocidente
 - 6.3. As organizações do trabalho;
- *Empreendedorismo feminino*, proposta para:
 - 6.2. O desenvolvimento de novas atitudes no trabalho e no emprego: o empreendedorismo;

- *Tráfico de seres humanos*, abordagem sugerida para:
 - 7.1. Cultura Global ou Globalização das Culturas
 - 8.1. Das Economias-mundo à Economia Global;
- *Género e religião*, proposta para:
 - 9.3. A experiência religiosa como afirmação do espaço espiritual no mundo
 - 9.1. Os fins e os meios: que Ética para a vida humana?

Segue-se o desenvolvimento dos temas, pela ordem apresentada. Em cada um deles, é feita uma breve introdução de sugestão para a respetiva abordagem ao programa.

12.2.

O Assédio Sexual: violência contra as mulheres no local de trabalho

O assédio sexual foi definido em 1992, pela Comissão Europeia (CE), como um atentado à dignidade das mulheres e dos homens no trabalho (ver definição na caixa).

A Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as

Mulheres e a Violência Doméstica, vulgarmente designada Convenção de Istambul, reiterou, mais recentemente (2011), a necessidade de combater o assédio sexual, entre outras formas de violência estrutural. Com efeito, estabelece no seu artigo 40.º que devem ser adotadas as “medidas legislativas ou outras que se revelem necessárias para assegurar que

qualquer conduta indesejada verbal, não-verbal ou física, de carácter sexual, tendo como objectivo violar a dignidade de uma pessoa, em particular quando esta conduta cria um ambiente intimidante, hostil, degradante, humilhante ou ofensivo, seja objecto de sanções penais ou outras sanções legais”.

Nesta definição chama-se a atenção para o facto de o assédio sexual ser uma forma de violência no local de trabalho e não dizer respeito apenas a quem dele é objeto e a quem o pratica, mas também a quem a ele assiste e sanciona, não o prevenindo ou punindo. É esse o sentido da referência ao clima hostil.

DEFINIÇÕES DE ASSÉDIO SEXUAL (COMISSÃO EUROPEIA)

“O assédio sexual significa um comportamento indesejado de carácter sexual ou outros comportamentos em razão do sexo que afectem a dignidade das mulheres e dos homens no trabalho. Esta definição pode incluir quaisquer outros comportamentos indesejados do tipo físico, verbal ou não verbal.”

Recomendação da Comissão Europeia (92/ 131 /CEE) (CE, 1992) (CE, 1992).

“O assédio e violência podem revestir diversas formas nos locais de trabalho. Podem: – ser de ordem física, psicológica e/ou sexual; – constituir incidentes isolados ou assumir padrões de comportamento mais sistemáticos; – ocorrer entre colegas, entre superiores hierárquicos e subordinados ou provir de terceiros como é o caso de clientes, doentes, alunos, etc.; – ir de casos menos importantes de falta de respeito a actos de maior gravidade, incluindo infracções penais que exigem a intervenção das autoridades públicas.”

Acordo-quadro europeu sobre assédio e violência no trabalho (CE, 2007: 4).

ÁREA I A PESSOA

Unidade Temática
*O Sujeito
Lógico-
Psicológico*

Tema-problema 2.3
*A construção da
democracia*

Pode afirmar-se que o assédio sexual, enquanto manifestação de relações de poder, e não de sedução sexual, como erradamente é frequentemente entendido, tem as mulheres como alvo mais frequente, dado estas ocuparem posições tendencialmente com pouco ou nenhum poder, o que as torna mais vulneráveis. Isso mesmo é reconhecido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), que em 1992 concluiu que

"o assédio sexual está intimamente associado com o poder e tem lugar em sociedades que frequentemente tratam as mulheres como objetos sexuais e cidadãos de segunda classe" (OIT, 1992).

Em síntese, constitui, a par de outras violências, um mecanismo através do qual "as mulheres são mantidas numa posição de subordinação em relação aos homens" (COE, 2011: 3). É, por isso, também que é considerado uma forma de discriminação sexual.

Na *Área I*, dedicada à *Pessoa*, na *Unidade Temática O Sujeito Lógico-Psicológico*, o tema problema 2.3, relativo à "Construção da Democracia", parece ser aquele que de forma mais pertinente acolhe a abordagem do assédio sexual numa ótica de género. Não pode haver democracia sem

respeito pelos direitos humanos, sem a procura da justiça e da igualdade, pelo que faz todo o sentido que a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* seja um dos "documentos considerados fundamentais para a construção da democracia a nível planetário" e seja proposta a sua análise no âmbito do programa da *Área de Integração*. O assédio sexual é, de facto, uma forma grave de violência que constitui "uma violação grave dos direitos humanos das mulheres e raparigas e um obstáculo grande à realização da igualdade entre as mulheres e os homens" (COE, 2011: 3).

DEFINIÇÃO DE ASSÉDIO SEXUAL SEGUNDO A COMISSÃO EUROPEIA:

“Um comportamento de carácter sexual ou outros comportamentos em razão do sexo que afectem a dignidade da mulher e do homem no trabalho, incluindo o comportamento de superiores e de colegas, são inaceitáveis se:

a) Tais comportamentos forem indesejados, despropositados e ofensivos para a pessoa a quem se dirigem;

b) A rejeição ou a submissão a comportamentos deste tipo adoptados por empregadores ou trabalhadores (incluindo superiores e colegas) forem explícita ou implicitamente utilizadas como fundamento de decisões que afectem o acesso do trabalhador à formação profissional ou ao emprego, a sua continuação num posto de trabalho, a sua promoção, o seu vencimento ou quaisquer outras decisões relativas ao trabalho

e/ou

c) Tais comportamentos criarem um ambiente intimidador, hostil ou humilhante para a pessoa a quem se dirigem, e de que tais comportamentos podem, em determinadas circunstâncias, ser contrários ao princípio da igualdade de tratamento, na aceção dos artigos 3.º, 4.º e 5.º da Directiva 76/207/CEE.”

Recomendação (92/ 131 /CEE) (CE, 1992).

CARACTERIZAÇÃO DO ASSÉDIO SEXUAL

Os estudos indicam que o assédio é degradante, assustador e às vezes fisicamente violento, estendendo-se frequentemente por um período considerável de tempo. Dele resultam graves consequências relacionadas com o emprego, a atividade profissional e a saúde das vítimas. Porém, as repercussões não se fazem sentir apenas nos alvos. Toda a organização é afetada.

Os principais aspetos a tomar em conta relativamente ao assédio sexual

podem ser sintetizados do seguinte modo²:

1. Comportamentos abrangidos pelo fenómeno:

Trata-se essencialmente de avanços sexuais não desejados, pedidos para favores sexuais e outras condutas verbais ou físicas de natureza sexual que afetam a dignidade da pessoa que deles é alvo. Segundo James Gruber (1992), podemos identificar estas variedades:

a) PEDIDOS VERBAIS

- Suborno Sexual – *qui pro quo* é a forma extrema – pedido de favores sexuais a troco de promessas implícitas ou explícitas de tratamento especial (no acesso ao emprego, à formação, ou à promoção) e de ameaças no caso de não haver cedência;
- Avanço Sexual – não envolve diretamente o suborno; são diretos ou recorrem a meios de comunicação (bilhetes, cartas, correio eletrónico); os pessoais têm maior impacto; são grosseiros, humorísticos ou românticos; são repetidos; podem alargar-se a outras esferas (casa, locais públicos);
- Avanço Relacional – “convites” para encontros sociais; repetitivos e incomodativos;

- Pressões ou Avanços Subtis – (geralmente só assim interpretados como assédio *a posteriori*) sob a forma de duplos sentidos ou insinuações; oferta de presentes, que provocam mal-estar;

b) COMENTÁRIOS

- Comentários Pessoais – gracejos grosseiros ou explicitamente ultrajantes sobre a sexualidade ou a aparência; expressões piadéticas, fúteis, ou até de saudação e cortesia; ruídos de conotação grosseira (assobios, por exemplo);
- Objectificação Subjetiva – incidem sobre uma pessoa ausente, tópico de conversas sexuais entre colegas ou superiores hierárquicos; boatos e rumores sobre a sexualidade ou a aparência física; pessoa poder ouvir outras afalarem de si de modo marcadamente sexual; negação do estatuto de pessoa e de profissional;
- Comentários Categoriais – difamação ou objetificação sexual da categoria social a que a pessoa pertence; criam ambiente hostil ou intimidatório.

c) MANIFESTAÇÕES NÃO-VERBAIS

- Agressões Sexuais – qualquer ação que envolva

agressividade e coerção física de natureza sexual, à qual a pessoa opõe resistência;

- Toques Sexuais – contactos físicos (ataques físicos, ‘carícias’, ou apalpões) e toques sexuais (dependem da contextualização);
- Posturas Sexuais – gestos e comportamentos sexuais (sem contacto físico) (olhares fixos incomodativos, perseguições, tentativas de contacto físico, invenção de pretextos para criar proximidade); criam ambiente hostil ou intimidatório;
- Exposição de Materiais Sexuais – existência e/ou exposição de objetos ou materiais de natureza sexual como os calendários, *posters*, fotografias ou revistas pornográficas nos locais de trabalho; criam ambiente hostil ou intimidatório.

Vejamos outros ângulos de caracterização do assédio sexual:

2. Natureza discriminatória

Quando a submissão é o termo ou a condição de emprego, de remuneração, de promoção ou de acesso à formação e valorização profissional; quando interfere no desempenho profissional ou cria um ambiente de trabalho ofensivo, intimidante e hostil;

² A secção que se segue é retirada do *Manual de Formação de Formadores/as em Igualdade entre Mulheres e Homens*, editado pela Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, da autoria de várias autoras, entre as quais a autora deste módulo sobre assédio sexual (cf. CITE, 2003: 117-120).

3. Natureza violenta

É o ser ofensivo e coercivo para o seu alvo que confere a um comportamento o carácter de assédio;

4. Recetividade dos comportamentos

A abordagem sexual só se torna assédio desde que a pessoa destinatária se tenha mostrado ofendida com essa conduta; de resto, podemos interrogar-nos sobre o que há de sexual na violência;

5. Frequência dos comportamentos

A abordagem sexual só se torna assédio sexual se for persistente (embora um único incidente possa ser considerado assédio se for suficientemente grave, p.e., o suborno sexual);

6. Reações comportamentais da pessoa destinatária

Dependentes das características das pessoas e das situações, gera grande ansiedade, combatida através de ações como:

- dissimular/ignorar; esperar que passe;
- fazer humor; relatar o incidente a colegas/pessoas amigas; dirigir a quem assedia respostas verbais suaves;
- emitir respostas verbais mais ofensivas; dar uma resposta física e ameaçar ou fazer queixa a várias instâncias;

7. Responsabilização

Tensão entre evitar a ofensa

(aumento das culpas atribuídas à vítima) e evitar a culpa (diminuição das culpas atribuídas à vítima); autculpabilização (em casos de baixa autoestima) leva em geral a uma reação passiva (interiorização da culpa) leva à descoberta de algo no seu comportamento que possa justificar o incidente, resultante do controlo social sobre o comportamento da categoria sexual visada);

8. Reações emocionais das vítimas

Embaraço, raiva, angústia, sofrimento, tristeza, vergonha e ódio;

9. Efeitos sobre a saúde física e mental das vítimas

O assédio é degradante e, portanto, dele resultam também, de uma maneira geral, sérios problemas psicológicos e de saúde: ansiedade, dores de cabeça, distúrbios no sono, desequilíbrios gastrointestinais, náuseas, perda ou aumento de peso e crises de choro, depressão e *stress*.

10. Impactes no local de trabalho

• Ao nível das vítimas: falta de concentração e desmotivação no trabalho; menor satisfação profissional; diminuição da confiança na administração; diminuição da participação organizacional (redução dos contactos pessoais ao mínimo); aumento da probabilidade de saída; quebras no desempenho.

- ao nível dos/as autores/as: retaliação através de diversos atos com o intuito de prejudicar a situação profissional da vítima, expondo-a à despromoção, abolição de regalias, transferência de local e/ou de posto de trabalho, degradação das condições de trabalho, diminuição de salário, humilhação e descrédito perante colegas de trabalho, negação de apoio técnico para a realização das tarefas, negação de acesso a formação e valorização profissional e, eventualmente, por fim, ao despedimento.
- ao nível das organizações: degradação das relações informais entre as vítimas e colegas e superiores hierárquicos; diminuição da satisfação profissional em todos os grupos da organização; degradação generalizada das interações entre o coletivo de trabalho e chefias; quebras de produtividade.

INCIDÊNCIA DO ASSÉDIO SEXUAL

Embora não existam estudos com dados exatos, os resultados de inquéritos aplicados a grandes amostras de mulheres trabalhadoras permitem-nos estimar que uma parte significativa de mulheres vai ser assediada em algum momento durante a sua vida profissional.

É, contudo, difícil, ter uma noção aproximada da real prevalência desta forma de violência, porque a maior parte dos seus alvos não a denuncia e, por isso, os processos em tribunal, por exemplo, são raros. O primeiro estudo publicado em Portugal, dedicado a esta temática tem mais de vinte anos e foi conduzido por Lúgia Amâncio e Luísa Lima (1994). Tratou-se de um inquérito realizado junto de 1.022 mulheres trabalhadoras. Os seus resultados mostraram uma elevada incidência do fenómeno (ver caixa em baixo).

Mais recentemente foi realizado um estudo extensivo sobre a incidência, modalidades, agentes e vítimas de assédio sexual no local de trabalho que vem colmatar o enorme défice de informação sobre este problema em Portugal³. Os resultados apontam para uma diminuição do fenómeno em Portugal (ver caixa em baixo).

INQUÉRITO AO ASSÉDIO SEXUAL (PORTUGAL, 1994)

“Enquanto 25,5% das entrevistadas afirma já ter sofrido algum tipo de assédio por parte de colegas, uma percentagem menor de mulheres conta já ter sido vítima de assédio sexual por parte de superiores hierárquicos (13,6%) ou de clientes ou fornecedores da empresa (7%).”

Lúgia Amâncio e Luísa Lima, 1994: 26.

“O inquérito realizado em 2015, a uma amostra representativa da população ativa portuguesa (Portugal Continental, excluindo o sector primário), ao qual responderam 1801 indivíduos mostrou que, comparativamente aos homens, as mulheres são o alvo principal de assédio sexual no local de trabalho: M = 14,4% ; H = 8,6%.

Os valores revelam uma diminuição da incidência do assédio sexual sobre as mulheres (em comparação com o inquérito feito 25 anos antes).”

Anália Torres *et al.*, 2015:1-2.

Tal como outras formas de violência contra as mulheres, o assédio sexual é transversal a todas as categorias socioprofissionais, faixas etárias, níveis de escolaridade e grupos étnicos.

Os resultados comparados dos dois estudos permitem-nos perceber algumas mudanças assinaláveis:

- em 1989, apenas um terço das mulheres identificava como assédio sexual os comentários desrespeitosos quanto à sua maneira de vestir ou à sua aparência; em 2015, são quase dois terços;
- a autoria mais comum já não é dos/as colegas, como em 1989, mas de superiores hierárquicos/as ou chefias diretas;
- em cerca de um quarto das situações, o assédio é feito por clientes, fornecedores ou utentes, o que nos remete para uma perceção do local de trabalho alargada a pessoas externas mas com as quais se mantêm relações profissionais;
- as reações de desagrado também são cada vez mais frequentes (em vez de fingir que não dá por isso ou esperar que passe).

Anália Torres *et al.*, 2016.

³ Este estudo foi conduzido por Anália Torres, no Centro de Investigação e Estudos de Género, apoiado pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género e pela Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, com financiamento do programa EEAGrants. Os resultados definitivos estão disponíveis em Anália Torres *et al.*, 2016.

Isabel Dias sublinha que nas profissões mais feminizadas, como enfermagem, prestação de cuidados ao domicílio, guarda de crianças ao domicílio e empregadas domésticas, o risco de assédio sexual é maior. Faz, porém, também uma referência a um tipo de mulher especial – ativa, “emancipada e autónoma” – que muitas vezes é interpretada pelos homens como sendo sexualmente disponível. Também as organizações que promovem políticas de género discriminatórias tendem a criar “ambientes hostis” que potenciam o assédio sexual e a hostilidade contra as mulheres.

A autora inclui nesse tipo de organizações as **“ocupações profissionais que têm como implícito que a masculinidade é um requisito para a empregabilidade, (...) como é o caso das profissões ligadas às forças de segurança, à indústria automóvel, à justiça, entre outras”** (2008: 14).

Alexandra Marques Serqueira está entre as/os autoras/es que apelidam esta modalidade como assédio de intimidação, que, ao contrário do assédio por chantagem (do tipo do *qui pro quo*), não implica necessariamente dolo, contudo, para que o alvo possa invocá-lo basta que o resultado se tenha produzido, independentemente da intenção de quem assediou (2014: 79).

Ana García *et al.* identificam os seguintes grupos de mulheres como alvos mais frequentes:

- **que acedem pela primeira vez a sectores ou categorias profissionais tradicionalmente masculinos e em que as mulheres estão sub-representadas;**
- **jovens que acabam de conseguir o seu primeiro emprego, em geral de caráter temporário e precário;**
- **imigrantes;**
- **jovens homossexuais;**
- **que trabalham nos sectores de atividade de maior risco: comercial e hospitalar.**

As mulheres que chegam a denunciar o assédio, que a mesma autora estima em apenas 1% das vítimas, apresentam um perfil totalmente diferente marcado pela sindicalização e pela segurança da sua situação profissional em empresas de grande dimensão (2001: 16). Deirdre McCann, por seu turno, indica que alguns grupos de homens também estão mais expostos ao assédio, especialmente os muito jovens, *gays*, pertencentes a minorias étnicas e que trabalham em locais de trabalho muito feminizados (2005: 5)

POLÍTICAS DE COMBATE AO ASSÉDIO SEXUAL

Donde se compreende que várias instâncias intergovernamentais, como a Comissão Europeia e a Organização Internacional do Trabalho, já referidas, desenvolvam iniciativas no sentido de incentivar os governos a tomar medidas legislativas de combate e prevenção do assédio sexual e de convencer as entidades empregadoras e sindicais a desenvolverem esforços no sentido de erradicarem esta forma de violência que tantos impactos negativos tem na vida das pessoas e das organizações

ENQUADRAMENTO INTERNACIONAL DO COMBATE AO ASSÉDIO:

“Diretiva 2004/113/CE do Conselho de 13 de dezembro de 2004; Diretiva 2006/54/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 5 de Julho de 2006; Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e a Violência Doméstica – também denominada por Convenção de Istambul (COE, 2011).

A Directiva 2006/54/CE, de 5 de julho, quer nos seus considerandos quer no seu articulado, equaciona o assédio enquanto discriminação em função do género. No seu considerando 6) transposto para o art. 2.º: O assédio e o assédio sexual são contrários ao princípio da igualdade de tratamento entre homens e mulheres e constituem discriminação em razão do sexo para efeitos da presente diretiva; e no 7) consagrado no art. 26.º: Neste contexto, os empregadores e os responsáveis pela formação profissional deverão ser incentivados a tomar medidas para combater todas as formas de discriminação em razão do sexo e, em especial, medidas preventivas contra o assédio e o assédio sexual no local de trabalho, no acesso ao emprego, à formação profissional e às promoções na carreira, de acordo com as legislações e práticas nacionais.”

CIG, 2013:154.

afetadas. Ao nível europeu, a noção de assédio sexual consta de diversos diplomas legais, que vinculam Portugal (ver caixa em cima).

O Código do Trabalho transpôs para o enquadramento jurídico nacional as linhas gerais das diretivas europeias⁴. Diga-se, no entanto, que esta transposição foi feita com algumas especificidades.

Em Portugal, a rescisão contratual com direito a indemnização por violação, por parte da entidade empregadora, do dever de proporcionar boas condições de trabalho – logo livre de assédio sexual – encontra-se prevista nos artigos 127.º n.º 1 al. c); 394.º n.º 2 als. b), d), f); 396.º n.º 1 e 29 n.º 2, do Código do Trabalho. Também o

despedimento ilícito, em virtude da denúncia ou testemunho de uma situação de assédio sexual, implica o direito à reintegração e ao pagamento de uma indemnização, segundo o disposto nos artigos 389.º n.º 1 als. a) e b) e 390.º n.º 1 ou rescindir o contrato com direito a indemnização, de acordo com o artigo 391 n.º 1 do Código do Trabalho.

Tatiana Morais *et al.* chamam a atenção, no entanto, para o facto de o assédio sexual não ser considerado crime no quadro jurídico nacional. A lei autonomizou, em 1998, os crimes de coação sexual e de violação, através de abuso de autoridade resultante de uma relação de dependência hierárquica, económica ou de trabalho (punível com pena de

prisão até 2 anos e até 3 anos, respetivamente (CIG, 2013: 155). Só com o Código do Trabalho, em 2003, o assédio sexual foi definido na legislação nacional, mas não foi objeto de tratamento no código penal. Neste código, existem normas que andam próximas do assédio e que de alguma forma lhe dão cobertura, mas tal como estão desenhadas não se referem expressamente ao assédio sexual. No estudo comparado de vários ordenamentos jurídicos que realizaram, as autoras concluíram que todos os códigos penais analisados, à exceção do português, criminalizam o assédio, “sem prever como elemento do tipo do crime o constrangimento de outrem a sofrer ou a praticar ato sexual de relevo”. É na exigência de se

4 O Código do Trabalho foi aprovado pela Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, alterada pela Lei n.º 105/2009, de 14 de setembro, pela Lei n.º 53/2011, de 14 de outubro, e pela Lei n.º 23/2012, de 25 de junho. No caso de se ter interesse em aprofundar o enquadramento jurídico deste problema, há duas publicações recentes que facilitam essa tarefa: as autoras Tatiana Morais *et al.* fizeram um estudo comparativo do enquadramento legal português em comparação com o de outros países - Brasil, Canadá, Espanha e França (2014). João Pena dos Reis coordenou para o Centro de Estudos Judiciários um caderno de formação inicial também dedicada ao *Assédio no Trabalho*, um e-book do qual constam mais de 20 acórdãos de tribunais que compõem o essencial da jurisprudência nacional (2014).

verificar “ato sexual de relevo” que muitos casos escapam entre as malhas da lei (2014). Como se sugeriu em outro lugar, ajudaria pensar no assédio como um comportamento unilateralmente imposto a outra pessoa em vez de o pensarmos como comportamento indesejado, portanto, dependente da recetividade que colhe por parte da pessoa-alvo de chantagens ou atenções indesejadas.

Esta reviravolta na definição levar-nos-ia a concentrar a nossa atenção no autor do comportamento e não no do seu alvo/vítima.

Deixaríamos de nos interrogar sobre esta – consentiu ou não consentiu? Mostrou consentimento ou mostrou rejeição? Como é que o mostrou? Não será caso de hipersensibilidade desta pessoa? Não será caso de ter suscitado esse comportamento pelo modo

como se apresentou? Sofreu danos visíveis? No emprego, na vida pessoal, na sua saúde? Esses danos são demonstráveis? – para nos interrogarmos em quem assedia – usou o poder para ter sexo, ou o sexo para reforçar o seu poder? Vale também a pena interrogarmo-nos sobre o que é que há de sexual no assédio sexual. Chantagem, telefonemas e perseguições insistentes são mais formas de punição do que de sedução (2011).

Em conclusão, muito há a fazer para prevenir e sensibilizar para o assédio como crime que deve ser combatido e punido, a começar pelas próprias organizações de trabalho se autorregulem, definindo códigos de conduta que explicitem o que são considerados comportamentos de assédio, os procedimentos para apresentação de denúncias, a pessoa/cargo que deve receber essas denúncias, averiguações a serem desenvolvidas e, por fim, as penalizações correspondentes.

A Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego editou um guia de boas práticas que as entidades empregadoras devem adotar (2013). É um referencial com o mínimo que é possível fazer para que as organizações encetem uma estratégia que as defenda do assédio.

A conclusão que podemos tirar é que ainda há muito a fazer de modo a desnaturalizar os comportamentos de assédio, para que deixemos de os considerar normais ou de os confundir com atos de sedução e *flirt* amoroso. É preciso que a sociedade mostre claramente que não tolera este tipo de comportamentos abusivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMÂNCIO, Lúcia e LIMA, Luísa (1994), *Assédio Sexual no Mercado de Trabalho*, Lisboa, Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, Ministério do Emprego e Segurança Social, [em linha] disponível em http://www.cite.gov.pt/imgs/downloads/Assedio_Sexual.pdf, (consultado em dezembro de 2014).

CE - Comissão Europeia (1992), “Recomendação da Comissão de 27 de Novembro de 1991 relativa à protecção da dignidade da mulher e do homem

no trabalho – (92/ 131 /CEE)”, *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, Vol. 35, No. L.49, 24 de fevereiro, [em linha], disponível em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:L:1992:049:FULL&from=PT> (consultado em abril de 2017).

CE – Comissão Europeia (2007), “Acordo-quadro europeu sobre assédio e violência no trabalho” – COM (2007) 686 final, [em linha] disponível em

- http://www.cite.gov.pt/imgs/instrumcomunit/Acordo_quadro_europeu_assedio_violencia_trabalho.pdf, (consultado em dezembro de 2014).
- CE – Comissão Europeia (2007), "DIRECTIVA 2006/54/CE DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO de 5 de Julho de 2006 relativa à aplicação do princípio da igualdade de oportunidades e igualdade de tratamento entre homens e mulheres em domínios ligados ao emprego e à actividade profissional (reformulação)". *Jornal Oficial da União Europeia*, L 204/32, [em linha] disponível em http://cet.lu/wp-content/uploads/2010/08/2006-54_port.pdf, (consultado em dezembro de 2014).
- CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2013), *Igualdade de Género em Portugal – 2012*, Lisboa, CIG.
- CITE – Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (2003), *Manual de Formação de Formadores/as em Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens*, CITE, [em linha] disponível em http://www.cite.gov.pt/imgs/downloads/Manual_CITE.pdf, (consultado em dezembro de 2014).
- CITE – Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (2013), *Guia Informativo para a prevenção e combate de situações de assédio no local de trabalho: um instrumento de apoio à autorregulação*, Lisboa, Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- COE – Conselho da Europa (2011), *Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica*, [em linha] disponível em http://direitoshumanos.gddc.pt/3_4/III/PAG3_4_8.htm, (consultado em dezembro de 2014).
- DIAS, Isabel (2008), "Violência contra as mulheres no trabalho. O caso do assédio sexual", *Sociologia – Problemas e práticas* 57, pp. 11-23.
- FERREIRA, Virgínia (2011), "O que há de sexual no assédio sexual?", Comunicação apresentada no Seminário Internacional *Assédio Sexual no Espaço Público e no Trabalho*, promovido pela UMAR e pela Embaixada dos Países Baixos (Fundação Calouste Gulbenkian, 30 de setembro de 2011).
- GARCIA, Ada, HACOURT, Bernard e BARA, Virginie (2005), «Harcèlement moral et sexuel. Stratégies d'adaptation et conséquences sur la santé des travailleurs et des travailleuses », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* 7-3, [em linha] disponível em <http://pistes.revues.org/3168>, (consultado em abril de 2015).
- GRUBER, James (1992), "A Typology of Personal and Environmental Sexual Harassment: Research and Policy Implications for the 1990s", *Sex Roles* 26, pp. 447-463.
- MCCANN, Deirdre (2005). *Sexual harassment at work: National and international responses*, Geneva, International Labour Office.
- MORAIS, Tatiana, MÚRIAS, Cláudia e MAGALHÃES, Maria José (2014), "Assédio sexual no trabalho: uma reflexão a partir de ordenamentos jurídicos", *International Journal on Working Conditions*, 7, pp. 34-51.
- OHSCO – Occupational Health and Safety Council of Ontario (2010), *Developing Workplace violence & harassment policy and programs: what employers need to know*, [em linha] disponível em http://www.iapa.ca/main/Documents/2010_April_OHSCO_What_Employers_Need_to_Know_EN.pdf, (consultado em dezembro de 2014).
- OIT - Organização Internacional do Trabalho (1992), *Combating sexual harassment at work*, ILO – *Conditions of Work Digest*, 11, 1.
- REIS, João Pena dos (coord.) (2014), *O Assédio no Trabalho*, Lisboa, Centro de Estudos Judiciários.
- SERQUEIRA, Alexandra Marques (2014), "Do assédio no local de trabalho: um caso de flirt legislativo", in João Pena dos Reis (coord.), *O Assédio no Trabalho*, Lisboa, Centro de Estudos Judiciários, pp. 75-90.
- TORRES, Analia, COSTA, Dália, SANT'ANA, Helena e COELHO, Bernardo (2016), *Assédio moral e sexual no local de trabalho*, Lisboa, Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego [em linha] disponível em <https://assedio.cite.pt/projetos-eea-grants/assedio-sexual-e-moral-no-local-de-trabalho/atividades/relatorio-de-diagnostico-e-caracterizacao-do-assedio-sexual-e-moral-no-local-de-trabalho-em-portugal/>, (consultado em fevereiro de 2017).

12.3.

Conciliação trabalho-família

Em contextos de acentuada imprevisibilidade e desregulação das condições de vida e de trabalho das pessoas, a articulação das várias esferas de vida, em especial da profissional e familiar, emerge como preocupação crescente por parte de governos, organizações e indivíduos. Fala-se em conciliação, como o processo complexo de relação entre as esferas familiar e profissional dos sujeitos; uma relação que é variável, porque sujeita a diversos fatores de natureza individual (os recursos dos sujeitos, os seus papéis atribuídos e assumidos, etc.); de natureza organizacional (práticas de gestão, políticas organizacionais, ...) e de natureza societal e política (políticas públicas facilitadoras da conciliação, por exemplo)⁵. Com efeito, a combinação de um mercado de trabalho extremamente exigente, com a falta de suporte e de flexibilidade no local de trabalho, assente numa lógica de “presentismo” e de longas horas de trabalho, de imprevisibilidade e atipicidade horária, com a incapacidade das famílias para dar apoio nos cuidados intergeracionais a dependentes, resultam em grandes sobrecargas de trabalho, de responsabilidades e na falta de tempo para a família, experimentadas por muitas trabalhadoras e trabalhadores.

As dificuldades de conciliação acarretam diversos problemas para os indivíduos, para as organizações e para a sociedade em geral.

CONSEQUÊNCIAS DAS DIFICULDADES DE CONCILIAÇÃO

Promover as condições de conciliação e a redução da tensão entre as várias esferas é uma forma de promover a igualdade de oportunidades e de resultados de homens e mulheres, para que uns e outras possam fazer as suas opções de vida de forma mais equilibrada, com menos penalizações no trabalho, na sua carreira, na vida familiar e pessoal. Contribui também para maior eficácia e eficiência das organizações de trabalho, estimando-se os seus impactos em termos de melhoria dos níveis de satisfação, motivação e de produtividade.

A questão que se coloca é como podem as famílias assegurar o cuidado das crianças e/ou de pessoas dependentes, os cuidados da

ÁREA I A PESSOA

Unidade Temática 1
*O Sujeito Lógico-
Psicológico*
Tema-problema 2.1
*A estrutura familiar
e dinâmica familiar*

ÁREA II A SOCIEDADE

Unidade Temática 6
*O mundo do
trabalho*
Tema-problema 6.3
*As organizações
do trabalho*

⁵ As questões da articulação entre a atividade profissional e as restantes atividades em que cada pessoa se envolve são hoje extremamente importantes. Consideramos, no entanto, que os dois tipos de atividade que oferecem maior dificuldade de compatibilização são precisamente as que são desenvolvidas no campo profissional e familiar, por isso, não usamos a convencional triade do trabalho, da família e da esfera pessoal.

EM PORTUGAL, É MUITO DIFÍCIL ARTICULAR O TRABALHO E A VIDA FAMILIAR:

“O Inquérito Europeu *Quality of Life in a Changing Europe* (2007) concluiu que Portugal é dos países europeus com índices mais baixos de satisfação com a articulação trabalho-família, a par do Reino Unido, Hungria, Bulgária e Finlândia, e em contraste com a Suécia, Holanda e Alemanha.”

Eduardo Rodrigues, Ana Barroso e Margarida Caetano, 2010:16.

Também um recente estudo da Associação Portuguesa de Psicologia da Saúde Ocupacional dá conta de uma queda brutal nos níveis de *engagement* e de perceção de *interface* família-trabalho, no período 2008-2013, com consequente aumento de *stress* e *burnout*. Identifica também o aumento da perceção de sobrecarga e de fadiga, com 78% das pessoas da amostra a revelar intenção de abandonar o emprego (*turnover*).

Maria João Cunha, João Paulo Pereira e João Maria Cunha, 2014.

casa, das roupas, a confeção de refeições, se todos os membros adultos da família trabalham e cada vez de forma mais intensa?

Com efeito, tem sido apontada como causa primeira do agravamento das condições de conciliação a maior participação das mulheres no mercado de trabalho e a passagem a um modelo de família com dupla carreira, ou seja, em que ambos os membros adultos trabalham ‘fora de casa’. Segundo esta perspetiva, e por trabalharem fora de casa, as mulheres estariam menos disponíveis para o trabalho de cuidar da casa e da família, um trabalho ou papel sexual que lhes tem sido estereotipadamente atribuído. Também nesta lógica, se assume muitas vezes que o problema da conciliação

é, portanto, um problema feminino, é um problema das mulheres. Este é um juízo causal errado, que importa esclarecer.

O problema é que não obstante a maior participação das mulheres no mercado de trabalho, esta não tem sido acompanhada por igual participação dos homens no trabalho não pago, doméstico e familiar, o que gera enormes assimetrias e sobrecargas das primeiras. Na realidade, as mulheres acumulam uma dupla e tripla jornada de trabalho que as penaliza de forma muito particular.

Isto decorre de conceções que indivíduos e sociedade preservam relativamente aos papéis de homens e mulheres, não obstante aquelas mudanças sociodemográficas e alguma evolução para valores sociais de maior igualdade entre mulheres e homens. Tem-se afirmado, inclusivamente, que apesar de se encontrarem, nos estudos de atitudes, valores igualitários, que já não associam o feminino estritamente ao domínio da casa e do cuidar, por exemplo, na verdade as práticas e a divisão de trabalho e responsabilidades continuam a ser bastante assimétricas. É o caso de Portugal, onde a tendência parece oscilar entre uma vertente mais moderna e outra mais conservadora e familiar.

As conceções estereotipadas de género continuam a justificar a assimétrica divisão sexual do trabalho doméstico e familiar, traduzida em números que indicam uma dupla e tripla jornada das mulheres portuguesas. É usual usar-se também as expressões de segundo e terceiro turno de trabalho das mulheres, sendo que se o segundo corresponde às tarefas domésticas, o terceiro corresponde à prestação de cuidados informais a dependentes, trate-se de crianças, pessoas idosas ou familiares doentes, por exemplo. Com efeito, sabe-se que, em Portugal, as mulheres despendiam, em 2005, mais 16 horas em trabalho não pago, o que perfazia um

Um estudo com trabalhadores e trabalhadoras de autarquias em Portugal constatou esta dicotomia de valores. Estudadas as suas cognições acerca dos papéis masculinos e femininos, concluiu-se por um crescente abandono de algumas conceções e modelos, como o do “ganha-pão masculino”, e a defesa de um modelo de “casal de duplo emprego”. Todavia estas conceções surgem matizadas pela persistente ambivalência e dualidade, nas quais o papel de cuidar surge como o entrave a conceções menos tradicionalistas e individualizadoras da identidade feminina. Verificou-se também uma tensão entre o ideal de mulher como mãe e dona-de-casa e o de mulher como pessoa independente, especialmente quando são evocadas as consequências da sua atividade profissional sobre os/as filhos/as e a vida familiar. Nesta ótica, não obstante a crença de que é justo um equilíbrio entre ambos os sexos, o sacrifício em prol da família é visto como maioritariamente feminino, sendo também este dilema de identidade mais colocado às mulheres, a quem o protótipo da mulher-mãe continua a ser atribuído.

Rosa Monteiro, Luísa Agostinho e Fernanda Daniel, 2015.

diferencial semanal de trabalho semanal total (pago e não pago) de mais de 13 horas, uma vez que os homens afetavam apenas mais 2 horas e 24 minutos ao trabalho que é pago⁶.

É por ação das próprias pessoas, das organizações, instituições e sociedade em geral que as assimetrias na distribuição das responsabilidades e tarefas se vai reproduzindo, com penalização para as mulheres porque as expectativas de dedicação à esfera privada as impedem de uma maior e melhor participação no domínio público do trabalho e da participação cívica, e para os homens porque as expectativas de dedicação exclusiva ao domínio público do trabalho, os impede, muitas vezes, de assumir, por exemplo, uma paternidade mais ativa.

Joan Acker (1992) e Arlie Hochschild (1997) entendem que as entidades empregadoras se têm regido por conceções de “trabalhador ideal”, que trabalha a tempo inteiro e continuamente, pressupondo-se que tem o apoio de retaguarda de alguém que assume o trabalho familiar,

numa influência clara do modelo familiar de tipo “ganha-pão masculino”, em que o homem é o “provedor do lar” e a mulher a cuidadora.

Sobre a emergência, afirmação e generalização deste modelo na sociedade ocidental, ver o capítulo “Reposicionando Mulheres Homens na História Ensinada”, deste Guião, em especial o sub-capítulo “Quotidianos de trabalho”.

É fundamental alterar esta conceção e esta ideologia, que influencia os indivíduos, as organizações e as próprias políticas públicas e impõe barreiras à conciliação de esferas.

OBSTÁCULOS À CONCILIAÇÃO

Os obstáculos à conciliação podem provir de variadas fontes, entre as quais:

- **das exigências e necessidades profissionais em termos de horários,**

⁶ Cálculos da Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, com base no 4º Inquérito Europeu às Condições de Trabalho de 2005 (CITE, 2012).

ritmos e intensidade de dedicação;

- das resistências das organizações à utilização dos direitos, que impedem, por exemplo, as pessoas de usufruir das licenças de parentalidade;
- dos contextos sociais adversos à conciliação;
- da falta de planeamento das políticas públicas, que descumram as necessidades de mulheres e homens, por exemplo em termos de transportes e mobilidade;
- do reduzido conhecimento e sentido de direitos por parte dos indivíduos, sabendo-se que quanto mais desconhecem a legislação, menos a utilizam;
- das conceções de papéis de género, já anteriormente referidas, que reificam a

dupla e tripla jornada no caso das mulheres trabalhadoras.

Por exemplo, Mónica Lopes (2009), no seu estudo com pais e mães que trabalham, constatou uma consciência da animosidade e do bloqueio por parte de chefias e de colegas de trabalho ao gozo dos direitos associados à paternidade e à maternidade. O poder das chefias é discricionário e variável, sendo que o facto de se tratar de um grupo que mais afincadamente procura demonstrar o ideal de trabalhador absolutamente empenhado e comprometido, realizando longas horas de trabalho, regra geral é o que mais sacrifica a própria família e não utiliza as medidas de conciliação.

Em síntese, o crescente ampliar legislativo dessas licenças (ver texto em caixa na página seguinte), pretendeu induzir e introduzir maior igualdade na sua utilização, reforçar simbolicamente a ligação dos homens à

reprodução e ao cuidar, e enfatizar a importância social do papel do pai e dos seus direitos familiares enquanto trabalhador; as formas de acolhimento das licenças por parte dos homens são diversas, mas no geral marcadas por algumas resistências, das organizações e dos próprios sujeitos que não se veem ainda como cuidadores. Ainda assim, é possível verificar que existe um lento mas significativo impacto desta medida legislativa, traduzida no crescente número de pais que dela beneficiam.

Na realidade, nem sempre os trabalhadores utilizam ou mobilizam os recursos disponibilizados pelas organizações (horários flexíveis, trabalho em *part-time*), e pelas políticas públicas (direito a licenças de parentalidade remuneradas, entre outras).

Regista-se um aumento do número de pais que usufruem dos seus direitos (como se pode ver no Gráfico 1). Em 2014, no entanto, apenas 73,4% dos homens gozaram da licença de paternidade obrigatória, 65,8% usufruíram dos dez dias facultativos e foram bastante menos (30,3%) aqueles que

Muitos destes fatores interrelacionam-se na determinação de maiores ou menores possibilidades de conciliação. Um dos casos que mais demonstra esta interrelação diz respeito à evolução das licenças de parentalidade dos homens, à forma como são apropriadas e acolhidas pelos sujeitos, pelas organizações e sociedade em geral, e os resultados práticos em termos de utilização efetiva.

A LICENÇA DE PATERNIDADE NA LEGISLAÇÃO PORTUGUESA

“A licença de paternidade foi estabelecida em 1995 (Lei 17/95 – segundo a qual os pais podem “faltar até dois dias úteis, seguidos ou interpolados, por ocasião do nascimento do filho”... sem perda de remuneração e considerados prestação efetiva de serviço.

Apenas em 1999 (Lei 142/99) se introduziu pela primeira vez a “licença por paternidade” exclusiva do pai obrigatória (5 dias úteis no 1º mês após o parto, paga a 100%), a par de outros benefícios que aumentaram os direitos das mulheres e dos homens. Esta inovação legislativa fez subir o número de homens que gozaram o seu direito a licenças, ao que não foi alheio o facto de serem remuneradas. A mudança legislativa decisiva deu-se com o Código do Trabalho de 2009 que passou a usar o conceito de direitos de parentalidade. A nova legislação ampliou de forma muito significativa os direitos dos pais e das mães que trabalham por conta de outrem ou mesmo por conta própria. Entre outras medidas, criou uma licença exclusiva do pai de 20 dias úteis a gozar no período de licença da mãe (10 de gozo obrigatório no primeiro mês), induziu a partilha da licença dando o bónus de mais um mês de licença ao casal no caso de partilha pelos cônjuges (o pai ou a mãe deverão gozar em exclusivo pelo menos um mês de licença parental inicial).

Em Setembro de 2015, a licença exclusiva do pai foi alargada para 15 dias úteis obrigatórios, dos quais 5 dias seguidos a gozar depois do nascimento da criança e os restantes 10 dias, seguidos ou não, nos 30 dias seguintes ao nascimento. Foi ainda mantida a licença facultativa exclusiva do pai de 10 dias úteis, seguidos ou não, desde que gozados depois do período de 10 dias obrigatórios e durante o período em que é atribuído o subsídio parental inicial da mãe. No caso de nascimento de gémeos cada um destes períodos é acrescido de 2 dias por cada criança nascida com vida, além da primeira. (Cf. Lei Lei nº 120/2015, de 1 de setembro).”

Fonte: http://www.cite.gov.pt/asstscite/downloads/Relat_Lei10_2014.pdf

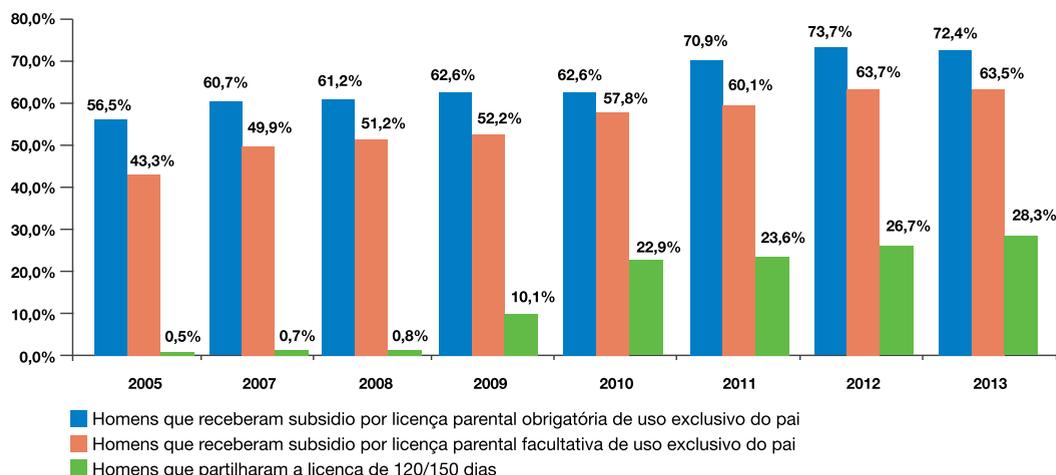


Gráfico 1. *Evolução no uso das licenças de parentalidade, 2005-2013 (% no total das licenças das mulheres)*

Fonte: Instituto de Informática, IP

partilharam a licença durante 30 dias, acrescentando aos 120 ou aos 150 dias gozados pelas mães.

RECURSOS E PRÁTICAS PARA A CONCILIAÇÃO

Diversos tipos de recursos são fatores facilitadores da conciliação:

- **Práticas de gestão das organizações:** cultura organizacional favorável à conciliação (ex. culturas *family friendly*), regimes de trabalho e de horários flexíveis, facilidade de utilização de direitos, apoio das chefias à conciliação, benefícios diretos a trabalhadores/as e familiares; serviços de apoio a trabalhadores/as e respetivas famílias, por exemplo.
- **Políticas públicas:** licenças e subsídios de maternidade e paternidade, criação e/ou aumento das respostas dos equipamentos sociais de apoio às famílias, como creches, ATL, lares e centros de dia para a população idosa, serviços de cuidados de saúde continuados para doentes em recuperação, por exemplo.

- **Recursos mobilizados pelo próprio indivíduo:**

acesso a trabalho doméstico remunerado; existência de rede familiar de apoio, por exemplo.

Como se pode verificar, umas permitem dedicar mais tempo à família, e as outras, libertando a pessoa das preocupações familiares e pessoais, permitem dedicar mais tempo ao trabalho. No seu estudo, Arlie Hochschild (1997) verificou que as mais aproveitadas são estas últimas. Apresentam-se, em caixa destacada, alguns exemplos de boas práticas organizacionais no âmbito da promoção da conciliação.

Prova da importância reconhecida às práticas organizacionais facilitadoras da conciliação são várias distinções, prémios e certificações de empresas/ organizações, destacando as suas boas práticas na promoção, não apenas da igualdade de género e não discriminação no geral, mas das condições de conciliação de trabalhadores e trabalhadoras. Estão também em pleno desenvolvimento redes de empresas e de organizações que pretendem promover a igualdade de género, como é o caso do *iGen*, Fórum Empresas para a Igualdade de Género, rede criada pela CITE⁷.

BOAS PRÁTICAS ORGANIZACIONAIS

- Empresa que organiza OTL durante as férias escolares e dá apoios financeiros para educação de filhos e filhas, bem como programas de saúde e bem-estar apoiados financeiramente;
- Empresa que pratica modalidade de horário de trabalho semanal concentrado e está disponível para ajustamentos horários por motivos de conciliação;
- Empresa que criou um cartão que oferece a quem nela trabalha descontos em vários serviços e instituições com as quais protocolou (nas áreas de educação, saúde, lazer, etc.).
- Empresa faz adiantamento de prestação relativas a licenças parentais; disponibiliza serviços de saúde de várias especialidades nas próprias instalações; dá subsídio para creches e ATL's.

⁷ Disponível em <http://www.cite.gov.pt/pt/acite/iGen.html>

PRÉMIOS, DISTINÇÕES, REDES E CERTIFICAÇÕES

Prémio Igualdade é Qualidade (CITE e CIG)
<http://www.cite.gov.pt/pt/premioigualdade/>

Prémio de Empresa Familiarmente Responsável (Deloitte e AESE)
<http://www2.deloitte.com/pt/pt/pages/about-deloitte/articles/emfr.html>

Prémio Great Place to Work
<http://www.greatplacetowork.pt/pagina-principal>

Norma 4522 das Organizações Familiarmente Responsáveis:
http://www.apee.pt/images/brochura_ofr_online.pdf

Prémio de Autarquia Familiarmente Responsável
(Associação Portuguesa de Famílias Numerosas)
<http://www.observatorioafr.org/index.asp>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABOIM, Sofia (2010), *A vida familiar no masculino: negociando velhas e novas masculinidades*, Lisboa, CITE.
- ABOIM, Sofia (2007), "Clivagens e continuidades de género face aos valores da vida familiar em Portugal e noutros países europeus", in Karin Wall e Lúcia Amâncio (orgs.), *Família e género em Portugal e na Europa*, Lisboa, ICS, pp. 35-91.
- ACKER, Joan (1992), "Gendering organizational theory", in Albert J. Mills e Petra Tancred (ed.), *Gendering organizational analysis*, Newbury Park, pp. 248-260.
- CITE (2015), *Relatório sobre o Progresso da Igualdade entre Mulheres e Homens no Trabalho, no Emprego e na Formação Profissional – 2015*, Lisboa, CITE, [em linha] disponível em http://www.cite.gov.pt/asstscite/downloads/Relat_Lei10_2014.pdf, (consultado em fevereiro de 2017).
- CUNHA, Maria João, PEREIRA, João Paulo e CUNHA, João Maria (2014), *Relatório de Avaliação de Perfil de Risco Psicossocial (2008/2013) – A gestão de Pessoas e Organizações Saudáveis*, Lisboa, Ed. APPSO.
- HOCHSCHILD, Arlie (1997), *The Time Bind: When Work Becomes Home and Home Becomes Work*, Nova Iorque, Metropolitan/Holt.
- LOPES, Mónica (2009), *Trabalho e parentalidade: um estudo sobre a acomodação e custos da maternidade e da paternidade para os indivíduos e as organizações*, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, dissertação de mestrado.
- MONTEIRO, Rosa, AGOSTINHO, Luísa e DANIEL, Fernanda (2015), "Um diagnóstico da desigualdade de género num município em Portugal: estruturas e representações", *Revista da Administração Pública*, 49(2), pp. 423-446.
- MONTEIRO, Rosa (2014), "A conciliação trabalho-família e os riscos psicossociais", in Hernâni V. Neto; Paulo Areosa e Pedro Arezes (orgs.), *Manual sobre Riscos Psicossociais no Trabalho*, Porto, Civeri Publishing, pp. 131-151.
- RODRIGUES, Eduardo, CAETANO, Ana e BARROSO, Margarida (2010), "Trabalho, família e bem-estar: factores e padrões de qualidade de vida na Europa", *e-Working Paper 93/2010*, CIES, pp. 1-55.

12.4.

Segregação sexual dos mercados de trabalho

ÁREA II A SOCIEDADE

Unidade Temática 6
O mundo do trabalho

Tema-problema 6.1
O trabalho, a sua evolução e estatuto no Ocidente

Tema-problema 6.3
As organizações do trabalho

CONCEITO DE SEGREGAÇÃO:

“O conceito de *segregação* refere-se aos processos sociais que produzem uma separação entre grupos sociais ou indivíduos que interagem pouco entre si. A *segregação das estruturas do emprego em função do sexo* dá-se quando mulheres e homens ocupam posições diferenciadas nessas estruturas. O conceito remete-nos para a tendência observada de homens e mulheres constituírem estruturas separadas de tal modo que praticamente uma não concorre com a outra. Como é realçado em alguns estudos, trata-se de um conceito inerentemente simétrico – os homens estão tão separados das mulheres, quanto estas estão deles.”

Janet Siltanen, Jennifer Jarman Robert Blackburn, 1995: 4.

O notável aumento da participação das mulheres no trabalho remunerado nas sociedades atuais contrasta claramente com a relativa continuidade observada nos padrões da divisão sexual do trabalho. Por um lado, ao nível da composição sexual das estruturas do emprego, a esmagadora maioria das profissões continua sem alcançar uma distribuição equilibrada entre os sexos. Por outro lado, ao nível do trabalho não-remunerado (familiar, doméstico e solidário), as mulheres dedicam-lhe cada vez menos tempo, mas os homens não têm intensificado na mesma medida a sua participação em especial nas tarefas domésticas e na prestação de cuidados à família.

As referências à exclusão das mulheres do mercado de trabalho foram substituídas pelo reconhecimento de que

as mulheres são nele integradas, mas em posições de inferioridade relativamente aos homens. De excluídas, as mulheres passaram a incluídas, mas separadas, segregadas.

Para uma abordagem histórica da segregação sexual no mercado de trabalho, ver o capítulo “Reposicionando Mulheres e Homens na História Ensinada”, deste Guião, em especial o subcapítulo “O século XX: entre a emancipação feminina e a legitimação das desigualdades”.

A noção de segregação impõe-se para expressar o facto de homens e mulheres ocuparem posições diferentes nas estruturas da divisão sexual do emprego (ver texto

em caixa). A consciência da existência da segregação em função do sexo das estruturas dos mercados de trabalho é muito importante para jovens que se estão a preparar para nele ingressar. Daí que tivéssemos entendido que seria oportuno oferecer uma abordagem deste fenómeno integrando uma perspetiva de género. Sugerimos que este tema da *Segregação sexual dos mercados de trabalho* seja abordado nos Temas 6.1 – O trabalho, a sua evolução e estatuto no Ocidente ou 6.3 – As organizações do trabalho.’

A afirmação de que existe uma estrutura profissional segregada em função do sexo indica-nos que esta estrutura não está igualmente repartida entre mulheres e homens, mas nada nos diz sobre os seus fundamentos. Se ela é um resultado de escolhas individuais ou coletivas, se deriva de constrições materiais ou ideológicas, se resulta diretamente das características das mulheres ou das dos homens, são questões que têm concitado múltiplas polémicas. Num ponto existe, contudo, consenso – a segregação do emprego em função do sexo é frequentemente apontada como a principal expressão das desigualdades entre os sexos no mercado de trabalho e o principal fator para o diferencial que separa os salários masculinos e femininos.

Catherine Hakim (1979) conceptualizou a segregação sexual do emprego em duas modalidades: a *horizontal*, segundo a qual mulheres e homens tendem a ter profissões diferentes, e a *vertical* que resulta na diferenciação hierárquica, segundo a qual mulheres e homens raramente se encontram nos mesmos níveis de qualificação, nos mesmos postos hierárquicos ou nos mesmos escalões salariais. Há ainda quem fale de segregação *transversal*, como sugeriu Virgínia Ferreira (2004), que resulta na desigual distribuição de mulheres e homens por diferentes sectores de atividade (uns mais rentáveis do que outros) e por diferentes tipos

de empregadores (em função da dimensão das empresas, por exemplo) e por diferentes regimes e relações de trabalho (arranjos institucionais e informais que modelam as relações sociais nos locais de trabalho). Poderíamos visualizar esta grelha de leitura do fenómeno, do seguinte modo:

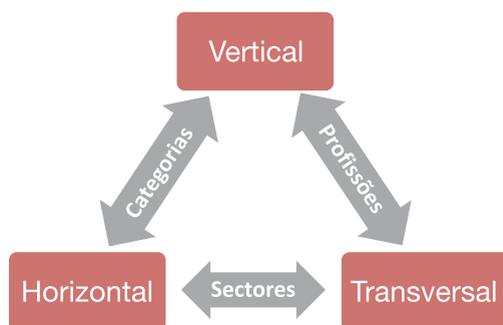


Gráfico 2. Modalidades de segregação sexual da estrutura do emprego

Fonte: Adaptado de Virgínia Ferreira (2004).

A **segregação horizontal** coloca os homens em profissões diferentes das mulheres, é como se o mercado de trabalho estivesse segmentado em diferentes espaços separados por paredes de vidro (*glass walls*).

A **segregação vertical** dá aos homens acesso privilegiado a profissões mais qualificadas e a categorias de topo das carreiras profissionais, que lhes conferem remunerações mais elevadas. É como se existisse um teto de vidro (*glass ceiling*) ou um chão pegajoso (*sticky floor*). O primeiro é uma espécie de barreira artificial que bloqueia o avanço das mulheres (ou das pessoas pertencentes a minorias étnicas) e as impede de chegarem aos lugares de topo. Trata-se de pessoas que em geral ocupam lugares de chefia intermédia e que já foram promovidas, em consequência do valor e competência evidenciados na sua atividade profissional, mas se veem impedidas de alcançar as posições de topo. O segundo, o chão pegajoso, é usado para descrever



Figura 1. Alusão às barreiras discriminatórias

Fonte: <http://www.iku.today/ikuiee/2015/02/04/cam-tavan-sendromu/>

um padrão de emprego discriminatório que mantém um determinado grupo de pessoas nas posições inferiores no mercado de trabalho. A maioria das pessoas que são atingidas pelo "chão pegajoso" usam "colarinho rosa" – trabalham como secretárias, enfermeiras ou empregadas de balcão. Como veremos em seguida, perto de metade das mulheres que trabalham, em comparação com um sexto dos homens trabalhadores, ocupam postos de trabalho frequentemente associados ao chão pegajoso. As duas barreiras discriminatórias atingem pessoas com qualificações diferentes, sendo a primeiras mais qualificadas que as segundas, mas acabam por ter perspectivas de mobilidade semelhantes, isto é, reduzidas.

A **Figura 1** ilustra muito bem estas ideias de paredes e tetos de vidro que dividem as pessoas em categorias segmentadas.

A modalidade de **segregação transversal** distribui os homens pelas entidades empregadoras mais remunerativas, por sectores de atividade e tipos de empresas de maior rentabilidade e capacidade para pagar salários mais elevados, ou até, protegendo-os mais facilmente das situações de desemprego e sujeitando-os a formas menos precárias de relações de trabalho.

Verifica-se de facto que uma grande percentagem de mulheres trabalham em poucas profissões, muito desqualificadas. Em 2011, segundo o recenseamento da População, uma em cada duas mulheres tem uma das seguintes 7 profissões:⁸

- Trabalhadora de Limpeza em Casas Particulares, Hotéis e Escritórios (10,1%);
- Vendedora em Lojas (9,9%),
- Empregada de Escritório em Geral (9,1%);
- Outras Prof. Não Qualificadas da Agricultura, da Indústria e dos Serviços (7,7%),
- Auxiliar em Estabelecimentos de Educação e de Saúde (5,9%);
- Trabalhadora da Indústria do Vestuário e Calçado (3,6%);
- Cozinheira (3,1%).

Ou, se preferirmos, uma em cada três, ou faz limpezas ou vendas em lojas ou dá apoio administrativo. Não encontramos no emprego masculino um fenómeno tão acentuado – as profissões com mais peso no emprego dos homens são as de Trabalhador Qualificado da Construção (7,5%) e de Motorista de Veículos Pesados e de Autocarros (5%). O seu peso somado não vai além dos 12,5% do total do emprego masculino. Isso significa que o emprego feminino se concentra em profissões altamente feminizadas, em geral, consideradas desqualificadas e conferindo o direito a remunerações extremamente baixas.

8 Informação extraída no dia 16 de março de 2015 do Portal do INE: http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_indicador&contexto=ind&indOcorrCod=0006384&sefTab=tab10

No campo das profissões mais qualificadas, os campos que apresentam maior segregação são os das ciências, matemática, informática e engenharias. Além disso, verificamos tendências de maior integração das mulheres nos campos médico e jurídico, que não é compensada com o aumento da entrada dos homens nos da educação, das ciências sociais, em geral, e das humanidades, nos quais as mulheres estão sobre-representadas. Estas opções, quer da parte do emprego masculino, quer feminino reforçam a segregação das estruturas do mercado de trabalho em função do sexo, com a agravante de as escolhas das mulheres as conduzirem a segmentos do mercado de trabalho muito fechados e com pouca ou nenhuma empregabilidade. Todos estes aspetos acabam por desembocar no reforço da segregação nas suas múltiplas modalidades.

A segregação horizontal é produzida e mantida na estrutura profissional através do recrutamento. É muito estável porque a categoria sexual é uma das componentes do perfil ideal da pessoa que deve ocupar o posto de trabalho desde o momento em que este é aberto. É por isso que podemos falar de postos de trabalho sexuados, na linha de Celia Davies e Jane Rosser (1986: 95).

A expressão **segregação horizontal** significa que cada posto de trabalho tem uma categoria sexual inscrita, que a definição que dele é feita inclui a indicação de qual deve ser a categoria sexual da pessoa que o vai ocupar. Portanto, essa inscrição ocorre frequentemente antes de uma mulher ou um homem o ocupar. Ao contrário do que é sugerido pela designação, porém, o carácter sexuado não lhe é conferido pelo tipo de tarefas específicas que compõem cada posto, mas antes pelo contexto em que este está inserido, tendo em

conta que este é definido por um determinado padrão de relações sociais.

A segregação sexual do mercado de trabalho é medida através de vários indicadores, sendo o mais conhecido aquele que é usado pelas diversas agências internacionais que procuram acompanhar este fenómeno. Este indicador é o IP, que expressa a percentagem de pessoas empregadas que deveria mudar de profissão ou de setor de atividade para que a estrutura do emprego fosse equilibrada entre mulheres e homens.

Quadro 1. Índice de segregação ocupacional e sectorial em Portugal e na União Europeia⁹

Fonte: Eurostat

	2012	2013	2014	2015	Posição Port. no Ranking	EU-28 2015
Segregação da estrutura de profissões por sexo	25,6	25,6	25,5	25,7	17	24,3
Segregação da estrutura sectorial por sexo	21,3	21,5	20,9	21,1	10	18,9

⁹ O índice de segregação por profissões e por sectores de atividade é resultado da soma das diferenças absolutas entre o peso do emprego masculino e o do feminino em cada profissão/sector de atividade; é expresso em percentagem do emprego total. Para a tabela acima foi usada a classificação internacional de profissões (ISCO classification) e a dos sectores de atividade económica (NACE classification).

Como vemos, em Portugal, ambas as modalidades de segregação sexual têm valores superiores aos da média dos 28 países que integram a União Europeia (EU-28). A que atinge a estrutura das profissões é particularmente elevada, porque, apesar de não andar muito longe da média europeia (apenas mais 1,2 p.p. em 2015), coloca o país na 16.^a posição. Ao contrário, a segregação que atinge a estrutura do emprego por sectores está mais distante da média (mais 2,2 p.p.), mas coloca-nos numa 10.^a posição mais favorável no *ranking* de 2015. Ambos os indicadores registaram entre 2014 e 2015 uma ligeira tendência de aumento, que só uma análise fina das variações do mercado de trabalho poderá ajudar a compreender. Tratando-se de indicadores estruturais a sua variabilidade no espaço de um quadriénio é forçosamente pouco expressiva.

Podemos perguntar-nos quais são os efeitos da segregação das estruturas de emprego?

Os principais efeitos passam pela criação de segmentos entre a população que trabalha – sendo umas

pessoas destinadas, à partida, para um determinado tipo de empregos e outras para outros. Em que medida é que essa segmentação é prejudicial? É-o na medida em que cria linhas de exclusão e desigualdades sexuais e sociais e prejudica o funcionamento dos mercados de trabalho, na medida em que homens e mulheres acabam por não concorrer aos mesmos postos de trabalho.

PRINCIPAIS FATORES

A diversidade de situações de cada sector de atividade, de cada secção da empresa, de cada estrutura funcional e profissional de cada país ou região pode justificar uma série infundável de distinções de qualificação e de remuneração. Assim, não podemos atribuir a segregação a um único fator. São, com efeito, muitas as justificações que têm sido aduzidas para o surgimento e a persistência da segregação¹⁰:

- **Diferenças de capacidades para as tarefas, inicialmente por insuficiente investimento na qualificação por parte das mulheres (subinvestimento em capital humano);**
- **Vantagens comparativas resultantes da especialização diferenciada de cada um dos sexos – divisão sexual do trabalho;**
- **Ganhos de eficácia resultantes da separação dos sexos de modo a reduzir os conflitos laborais potenciados pelas tensões sexuais;**
- **Necessidade de equilibrar o trabalho remunerado e as responsabilidades familiares;**
- **Informação deficitária acerca das capacidades relativas de mulheres e homens da parte das entidades empregadoras (perceção quanto ao seu rendimento/produzitividade).**

A maior parte destes argumentos é, contudo, facilmente desconstruída. Vários estudos, e o próprio

¹⁰ Veja-se Francesca Bettio e Alina Verashchagina (org.) (2009).

curso das sociedades contemporâneas, têm mostrado que o que se pensa serem limitações biológicas, diferenças de gostos ou falta de qualificações das mulheres resulta mormente dos estereótipos e normas sociais e culturais que informam o que se pensa ser próprio das mulheres e próprio dos homens. Com efeito, o confronto com a variabilidade dessas normas através do espaço e do tempo obriga-nos a concluir pelo seu carácter social e não natural. Esta conclusão é reforçada pela constatação da determinação e qualidade com que as mulheres gozam as oportunidades que lhe têm vindo a ser abertas quer na educação quer no mercado de trabalho. Se não chegam a outras posições, é porque se confrontam com barreiras à entrada dessas posições ou com modelos de organização incompatíveis com outras esferas da vida.

Nunca é demais, todavia, frisar bem que os padrões de segregação sexual das profissões não são universais. No Nepal, as mulheres constroem estradas e, na Índia, fazem trabalho indiferenciado na construção civil e programação de computadores, enquanto os homens são maioritários nos empregos de escritório, ocupações que se encontram extremamente feminizadas na maioria dos países ocidentais, como mostraram Barbara Reskin e Irene Padavic (1994: 57). Nas ex-colónias portuguesas, durante a ocupação colonial, eram os elementos do sexo masculino das populações autóctones que eram empregados no trabalho doméstico das casas dos colonos e atualmente, pelo menos na Guiné-Bissau, continuam a ser os homens que são costureiros. Esta mesma tendência de os homens serem empregados domésticos observa-se na generalidade dos países de

influência islâmica, nos quais o emprego das mulheres nos serviços coletivos ou pessoais não tem condições de expansão, já que a maioria dos postos de trabalho exigem contacto com o público, o que é culturalmente vedado ao sexo feminino. Podemos, apesar disso, concordar com a existência de uma tendência para certos trabalhos serem feitos quase exclusivamente por mulheres 'em quase todo o mundo': enfermagem, primeiros ciclos do ensino, limpeza, dactilografia e costura à máquina.

É, contudo, inegável que existe um processo de tipificação das profissões em função do sexo que resulta em padrões que apresentam maior transversalidade nas sociedades ocidentais do que os de segregação, porque são menos sensíveis às situações concretas. São, se quisermos, mais ideológicos. Assim, muito embora se possa afirmar que os níveis de feminização de cada ocupação são variáveis de sociedade para sociedade, no que respeita às construções ideológicas do que é ou não trabalho apropriado para mulheres não encontramos uma tal dissonância de opinião. Tanto assim é que certas autoras têm ensaiado a construção de uma tipologia dos estereótipos do trabalho masculino e feminino (ver [Quadro 2](#)).

Neste quadro, de acordo com as supostas aptidões naturais das mulheres e com as supostas constricções que devem presidir à sua atividade laboral, ou seja, com a prioridade que devem dar à família, espera-se que as tarefas das mulheres sejam fortemente contrastantes com as dos homens. Sobre estes recaem igualmente imperativos normativos de que devem ser fortes e realizar as tarefas mais duras, que exigem maior tecnicidade e... que são melhor remuneradas no mercado.

As variações nos padrões da segregação sexual das profissões estão, portanto, relacionadas com o processo histórico e social concreto do surgimento, trajetória e localização de cada uma delas na estrutura profissional de cada país.

Quadro 2. Tipologia das características do trabalho feminino e masculino

Fonte: Virgínia Ferreira (2004: 32).

Tipificação do Trabalho Feminino	Tipificação do Trabalho Masculino
leve, limpo e seguro	pesado, sujo e perigoso
não exigente fisicamente	exigente fisicamente
repetitivo e monótono	criativo e responsável
exige habilidade e destreza	exige qualificações e treino
tem pouca mobilidade	tem muita mobilidade
associado a tarefas domésticas	associado a tarefas técnicas
associado a exigências de beleza e sedução	associado a exigências de autoridade e poder
associado a ausências e interrupções	associado a presença contínua e prolongada
oferece poucas oportunidades de promoção	oferece mais oportunidades de promoção

ESTRATÉGIAS PARA A DESSEGREGAÇÃO SEXUAL DO MERCADO DE TRABALHO

O processo de dessegregação das estruturas do mercado de trabalho pode começar na escola, que pode ter um papel extremamente relevante. Esta relevância passa pela sensibilização para as dificuldades decorrentes das escolhas formativas, que tanto rapazes como raparigas fazem. Com efeito, há muito a fazer, não apenas pela escola, mas também por outras instituições:

- Sensibilizar para os problemas suscitados pela segregação – agravamento das desigualdades sociais e entre os sexos; deficiente funcionamento dos mercados de trabalho que não aproveitam
- todo o potencial da sua bacia de recrutamento;
- Facilitar uma melhor adequação entre a educação e formação;
- Orientar as jovens nas suas escolhas ao longo dos seus percursos educativos, incentivando as escolhas menos convencionais;
- Equilibrar as responsabilidades para o cuidado e o trabalho não remunerado entre homens e mulheres;
- Melhorar os serviços de apoio à vida familiar (acolhimento de crianças, de pessoas idosas e/ou com dependência e incapacidades).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTIO, Francesca e VERASHCHAGINA, Alina (org.), (2009), *Gender Segregation in the Labour Market*, Bruxelas, Comissão Europeia, [em linha] disponível em <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=4028>, (consultado em março 2015).
- CASACA, Sara Falcão (2012), *Trabalho Emocional e Trabalho Estético*, Coimbra, Almedina.
- DAVIES, Celia e ROSSER, Jane (1986), "Gendered Jobs in the Health Service, a Problem for Labour Process Analysis", in David Knights e Hugh Willmott (eds.), *Gender and the Labour Process*, Aldershot, Gower, pp. 94-116.
- FERREIRA, Virgínia (2004), *Relações Sociais de Sexo e Segregação do Emprego: Uma Análise da Feminização dos Escritórios em Portugal*, Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia.
- HAKIM, Catherine (1979), *Occupational Segregation*, Londres, Department of Employment, Research Paper 9.
- RESKIN, Barbara e PADAVIC, Irene (1994), *Women and Men at Work*, Thousand Oaks, CA, Pine Forge Press.
- SANTOS, Gina Gaio (2010), "Gestão, trabalho e relações sociais de género", in Virgínia Ferreira (org.), *A Igualdade de Mulheres e Homens no Trabalho e no Emprego em Portugal: Políticas e Circunstâncias*, Lisboa, CITE, pp. 99-138.
- SILTANEN Janet, JARMAN, Jennifer e BLACKBURN, Robert M. (1995), *Gender Inequality in the Labour Market – Occupational Concentration and Segregation*, Geneva, International Labour Office.

12.5.

O empreendedorismo tem sexo?

ÁREA I I A SOCIEDADE

Unidade Temática 6
O mundo do trabalho

Tema-problema 6.2
O desenvolvimento de novas atitudes no trabalho e no emprego

“O empreendedorismo é o fenómeno associado com a atividade empreendedora, sendo esta toda a ação humana empresarial em busca da criação de valor através da criação ou expansão da atividade económica pela identificação e exploração de novos produtos, processos ou mercados.”

Nadim Ahmad e Anders Hoffman, 2007: 4

No caso desta criação de valor estar associada a uma lógica de provisão de soluções inovadoras para problemas sociais e de mera sustentabilidade, e não de maximização de lucro, falamos de empreendedorismo social. O foco fundamental da empresa social é contribuir para o bem-estar da comunidade que deve também ter algum envolvimento nas atividades desenvolvidas e na respetiva gestão.

Cristina Parente *et al.*, 2011

O empreendedorismo (ver texto em caixa) tem emergido nas décadas recentes como uma estratégia de ativação em resposta ao crescente desemprego e incapacidade de os mercados criarem oportunidades de trabalho e de inserção profissional para várias categorias de pessoas, em especial para as mais atingidas pelo desemprego – jovens e mulheres.

Não se pense, porém, que o empreendedorismo é uma realidade recente.

Veja-se, a este propósito, o capítulo “Reposicionando Mulheres e Homens na História Ensinada”, deste Guião, em especial o sub-capítulo “Quotidianos de Trabalho”.

Assim, tem crescido uma retórica pública que faz do empreendedorismo a solução e enaltece o desenvolvimento de uma cultura de iniciativa empresarial. A título de exemplo, a União Europeia, em 1997, deu

O empreendedorismo associado à criação de uma empresa, geradora de auto ou hétero-emprego, é indissociável do problema do capital, ou seja, dos recursos financeiros necessários; é nesse sentido que se podem compreender as medidas de ação positiva no apoio financeiro ao empreendedorismo feminino.

A UNIÃO EUROPEIA APOSTA NO EMPREENDEDORISMO FEMININO

“A Estratégia para a Igualdade entre Mulheres e Homens (2010-2015) destaca o empreendedorismo feminino, nas suas políticas de emprego e de igualdade de género, como meio de alcançar a meta de inserir no mercado de trabalho 3 em cada 4 mulheres com idade entre os 15 e os 65 anos estabelecida pela Estratégia Europeia para o Crescimento – Europa 2020.

A título de exemplo, só em 2012, participaram em ações apoiadas pelo Fundo Social Europeu, na área de intervenção *Apoio ao empreendedorismo e transição para a vida ativa*, 41.187 pessoas, das quais 67% eram mulheres.”

Virgínia Ferreira *et al.*, 2013: 125

a indicação aos seus Estados Membros de que eles deveriam desenvolver planos para o empreendedorismo e para o desenvolvimento do espírito empresarial, apoiando especialmente o empreendedorismo feminino, como se pode constatar no estudo de Cláudia Nogueira (2009).

Em Portugal, vários programas de financiamento têm apoiado o empreendedorismo e, em particular, o empreendedorismo feminino. Os financiamentos comunitários e respetivos Quadros de Apoio integram o objetivo de promover o empreendedorismo, lançando incentivos, majorações e apoios financeiros ao desenvolvimento de negócios e projetos empreendedores.

Os apoios têm tido formatos variados: incentivos financeiros; majorações; isenções fiscais e contributivas; linhas de crédito, microcrédito; incubadoras ou ninhos de empresas; centros tecnológicos; espaços de *coworking*, consultoria financiada; promoção de redes de empreendedorismo e de negócios.

ALGUNS DADOS DO EMPREENDEDORISMO

Segundo os dados do INE, em Portugal, o empreendedorismo tem vindo a aumentar desde a década de 1970, no entanto, nos últimos anos, devido aos efeitos da crise e das medidas de austeridade decretadas pelo Governo, tem-se registado uma diminuição.

Quadro 3. Pessoas que trabalham por conta própria (milhares), % de mulheres

Fonte: PORDATA e INE

	Total	Taxa de Feminização	Como Empregadores/as	Taxa de Feminização	Como Isolados/as	Taxa de Feminização
1974	706.500	21,8%	107.500	1,7%	599.000	20,1%
1998	1.252.900	40,8%	299.600	6,0%	953.300	34,8%
2008	1.195.600	42,8%	283.200	6,6%	912.400	36,2%
2014	864.500	35,9%	234.000	7,8%	630.500	28,1%

Segundo os Censos de 2011, uma fonte mais segura de informação, porque abarca todo o universo, havia em Portugal 162.055 mulheres “empregadoras”, que representavam 35,3% do total, sendo o seu perfil mais jovem e mais qualificado.

O *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) fornece dados comparativos interessantes acerca da atividade empreendedora. Assim, em 2004, Portugal ocupava o 28º lugar no ranking de 34 países, apresentando uma taxa de apenas 4% de população empreendedora. Em 2007, houve uma subida, registando o país uma taxa TEA (*Total Entrepreneurial Activity*) de 8,8%, que significa que em cada 100 pessoas, 9 estão envolvidas em atividade empreendedora de criação ou gestão de um negócio novo. Destas, apenas um terço eram mulheres. Já em 2012 houve uma descida desta taxa para 7,7%: 9,3% homens e 6,2% mulheres (GEM, 2012).

Como se constata, os dados nacionais portugueses e europeus indicam que as mulheres apresentam menor probabilidade de abrirem e desenvolverem um negócio¹¹. Com efeito, como defende Helene Ahl, as mulheres depositam na atividade

empreendedora menor otimismo e autoconfiança, veem menos o empreendedorismo como possibilidade, entendendo-se que na origem desta dissociação estão obstáculos estruturais mas sobretudo normas sociais e culturais que afastam simbolicamente as mulheres da atividade empreendedora e que a associam essencialmente ao masculino (2006).

EMPREENDEDORISMO FEMININO – MOTIVOS E CARACTERÍSTICAS

Nos estudos sobre o que leva as pessoas a optar pela criação do próprio negócio têm sido identificadas duas categorias principais de motivos para o empreendedorismo: empreendedorismo de oportunidade e empreendedorismo de necessidade. Este último, corresponde a situações em que os indivíduos optam pelo empreendedorismo como alternativa a uma situação de

desemprego ou subemprego. O empreendedorismo de oportunidade surge quando os indivíduos identificam uma oportunidade de negócio e resolvem arriscar, concretizando-a; o que pode acontecer independentemente da sua situação laboral. No contexto atual de crise, tem aumentado o empreendedorismo de necessidade (GEM, 2010).

Com a criação do próprio emprego, muitas mulheres procuram maior autonomia e independência, maior capacidade de autogestão, inclusive horária. No entanto, se, por um lado, esta maior autonomia poderá permitir uma melhor conciliação das responsabilidades da vida profissional com a vida familiar, por outro, e tendo em conta a grande intensidade de dedicação implicada na criação e gestão de um negócio, as mulheres empreendedoras podem ter maiores dificuldades em articular as várias esferas de vida, devido à convencional e estereotipada divisão sexual do trabalho,

Alguns estudos, como o de Nélia Nobre, têm vindo a evidenciar que o empreendedorismo de necessidade é frequentemente associado às mulheres e o empreendedorismo de oportunidade mais associado aos homens, dada a maior vulnerabilidade das mulheres ao desemprego e a situações laborais insatisfatórias (2011).

GEM, 2011.

¹¹ Conforme é possível constatar nas publicações, de Niels Bosma e Jonathan Levie (2009), assim como nos dados publicados pelo *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM, 2010) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (2004).

tanto no âmbito do trabalho remunerado como no não-remunerado. Por isso, alguns estudos concluem que as mulheres tendem a ver o empreendedorismo como uma solução alternativa e articulável com as suas responsabilidades familiares e domésticas, fazendo escolhas de tipos de negócios menos exigentes e com menor probabilidade de sucesso.

Ainda em termos de características dos negócios, sabe-se que as mulheres tendem a ter negócios de dimensão mais reduzida e com menos possibilidade de expansão. Por outro lado, verifica-se também a tendência para que desenvolvam negócios em sectores de atividade tradicionais, essencialmente nos serviços ou comércio que apresentam menor valor económico, menos ligados às tecnologias e com investimento inicial mais baixo (GEM, 2010). Porque começam com menos recursos, entram em negócios menos exigentes em termos de investimento, mas onde as taxas de crescimento também são menores. Assim, as características das mulheres empregadoras em Portugal, segundo os Censos de 2011, eram: as mulheres

empregadoras eram maioritárias nas atividades associadas a Serviços Domésticos (96,6%), Educação e Saúde (67,7%) e Apoio Social (65,6%). Um dado interessante e que pode suscitar alguma reflexão refere-se ao facto de, ao contrário do que se passa nos restantes estados civis, ser a categoria das pessoas viúvas aquela em que o número de mulheres empreendedoras (63,5%) supera a dos homens. Poderá isto significar que após o falecimento dos companheiros as mulheres assumem a titularidade das empresas de família? Ou que a situação de viuvez e de manutenção dos rendimentos familiares as leva a empreender?

Não obstante estas tendências gerais, tem-se chamado criticamente a atenção para a variabilidade de situações, motivações e objetivos das mulheres que criam o seu próprio negócio, alertando-se para o facto de elas não constituírem um grupo homogéneo, mas antes diverso.

Quadro 4. características das mulheres empregadoras em Portugal, segundo os Censos de 2011

Fonte: INE (2013), "8 de Março, Dia Internacional da Mulher – Trabalhar no feminino"

Fonte: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaque&DESTAQUESdest_boui=154532260&DESTAQUESmodo=2

	TOTAL (H e M)	Mulheres	%
N.º de empregadoras/es	459.123	162.055	35,3
% de empregadoras/es	10,5	7,1	
Taxa de feminização	54,6		
Idade média	44,9	43,1	
Estado Civil			
Solteira/o	92.850	36.720	39,5
Casada/o	321.456	104.573	32,5
Divorciada/o	37.290	15.983	42,9
Viúva/o	7.527	4.779	63,5
Nível de Escolaridade			
Até ao 9.º ano	271.985	83.995	30,9
Secundário	88.985	33.006	37,1
Superior	98.153	45.054	45,9

OBSTÁCULOS AO EMPREENDEDORISMO FEMININO E POLÍTICAS PARA OS SUPERAR

Podemos agrupar os tipos de obstáculos encontrados nos vários estudos sobre empreendedorismo feminino em dois grandes grupos. O primeiro centra-se nos constrangimentos materiais e estruturais e o segundo centra-se no domínio das representações do empreendedorismo que o veem mais como atividade masculina do que feminina.

Um relatório da Comissão Europeia (2008) refere três tipos de obstáculos que se colocam ao empreendedorismo feminino.

- Os obstáculos do contexto: que se prendem, por exemplo, com as escolhas escolares e formativas das mulheres (escolhem menos as áreas científicas e tecnológicas, por exemplo), com visões tradicionais e estereótipos sexuais acerca das mulheres, da ciência e da inovação.
- Os obstáculos económicos e a maior dificuldade de acesso a capital e a crédito por parte das mulheres, já que os próprios bancos concedem menos crédito às mulheres do que aos homens.

- Finalmente os obstáculos *soft*, ou a dificuldade de acesso a redes tecnológicas, científicas e de negócios, a falta de formação em negócios, a falta de mentoras e de capacidades de gestão das mulheres (GHK, 2008).

Nos estudos acerca da dimensão de género do empreendedorismo, tem vindo a ser chamada a atenção para o facto de as causas das dificuldades e dos obstáculos que se colocam ao empreendedorismo não deverem ser exclusivamente atribuídas a fatores individuais, ou seja, a *handicaps* dos homens ou das mulheres que empreendem, e muito menos nos *défices* destas últimas, como afirmou Helene Ahl (2012). A análise do empreendedorismo feminino, portanto, deve voltar-se para os fatores de contexto, para as forças sociais que influenciam o seu desenvolvimento.

Os sucessivos governos têm vindo a adotar medidas legislativas e políticas públicas que procuram facilitar o empreendedorismo das mulheres. Um exemplo de medida legislativa, que veio facilitar a vida das mulheres empresárias e dos homens empresários, foi a que respeita à igualização dos direitos de maternidade e paternidade aos de quem trabalha por conta de outrem, na sequência da diretiva europeia n.º 2010/41/UE.

EMPREENDEDORISMO COMO MASCULINO

Outra dimensão que importa refletir enquanto obstáculo ao empreendedorismo feminino prende-se com o facto de o empreendedorismo ser uma atividade geralmente formulada como atividade masculina, constituindo-se as conceções estereotipadas e os papéis de género como um entrave simbólico às próprias opções de empreendedorismo das mulheres nas sociedades atuais.

EMPRESÁRIO VS EMPRESÁRIA:

“Num estudo recente, em Portugal, com uma amostra de 320 mulheres, concluiu-se que os principais obstáculos e desvantagens identificados pelas mulheres inquiridas são a incerteza de rendimentos (44.1%) e o estereótipo feminino (42.2%). (...) Uma grande percentagem das mulheres que responderam ao inquérito disse não se sentir preparada para criar um negócio, referindo também o estereótipo feminino (55.3%) e as expectativas da sociedade (57.1%) como as principais limitações a empreender. O financiamento surge também como obstáculo para uma grande percentagem de mulheres (61.9%).”

IFDEP, 2014.

Alguns autores têm notado que o termo empreendedorismo conota especificamente determinados comportamentos como a inovação, a tomada de risco, e uma ênfase no crescimento, sendo que estes fatores podem ser maioritariamente associados a empresários masculinos. A ordem simbólica do género designa as características de atividade, proatividade, risco e iniciativa ao sexo masculino enquanto associa

a passividade, a adaptação, o cuidado e a flexibilidade às mulheres. A estereotipia de género associa o masculino a controle, competição, racionalidade e dominação. Na literatura sobre esta matéria, e também no senso comum, o empreendedorismo tende a estar, por isso, predominantemente associado ao sexo masculino, tendendo a identificar características empreendedoras como maioritariamente masculinas, essa foi aliás a denúncia apresentada por Helene Ahl (2012). A influência desta estereotipia de género determinará a racionalização que as pessoas fazem acerca dos motivos que as levam a empreender, determinam também as opções de homens e mulheres face à possibilidade de criarem o seu negócio.

Robert Smith (2010), por exemplo, fez um estudo onde alertou para a necessidade de analisar detalhadamente a forma como o arquétipo masculino influencia as oportunidades para mulheres e homens se envolverem em iniciativas empreendedoras e o prejuízo que isso representa para as mulheres. O autor considera o machismo, o heroísmo e o excessivo assumir de risco bem como o hedonismo, a arrogância e a superconfiança como elementos constitutivos dos discursos sociais acerca “do empreendedor” (Smith,

O “empreendedor” tem sido construído como alguém com superqualidades, refletindo o arquétipo do homem herói, branco, de classe média. A proatividade, a inovação e o risco, sendo termos associados ao empreendedorismo, são também termos que têm definido estereotipadamente a masculinidade; são o referencial normativo relativamente ao qual se medem e julgam as mulheres empreendedoras, processo do qual saem diminuídas pelas características que erradamente dizem que ‘lhes faltam’.

2010). Também num estudo com estudantes do ensino superior, em Portugal, concluiu-se que existe uma valorização de atributos como liderança, dinamismo e criatividade ou inovação, associados à ideologia Schumpeteriana de empreendedorismo. Verificou-se também uma associação entre atributos do “empreendedorismo” e atributos estereotipadamente masculinos; emergiu maior heterogeneidade nas representações de mulher empreendedora pela evocação de atributos associados ao estereótipo de feminilidade (simpatia, beleza, elegância, vaidade) (Rosa Monteiro, Catarina Silveiro e Fernanda Daniel, 2015).

Importa perceber que se trata de facto de estereótipos e representações associadas a homens e mulheres, com impactos muitos nefastos sobre as oportunidades e escolhas de uns e outras. É fundamental desmontar estas conceções estereotipadas e polarizadoras que afastam as mulheres simbólica e concretamente do empreendedorismo, porque o associam a características supostamente masculinas. Na discussão deste assunto importa recuperar exercícios de desconstrução de estereótipos de género e da divisão polarizadora e dicotómica entre masculino e feminino, de forma a compreender que a atividade empreendedora

não é mais adequada para os homens do que para as mulheres, mas antes que é uma possibilidade para as pessoas de ambos os sexos.

Ver, por exemplo, o capítulo “Género e Cidadania”, deste Guião.

Vários países desenvolvem experiências de ensino para uma aproximação à atividade empreendedora, de forma não sexista. No Luxemburgo, por exemplo, desenvolveu-se uma associação (a *Jonk Entrepreneurenasbl*) que oferece programas para os diferentes níveis de ensino, e que desenvolve um trabalho de familiarização dos jovens e das jovens que pode ser utilizado de forma não sexualizada, no Secundário.

Exemplo de programas:

- “Dia de formação em engenharia”: dois dias em que alunos e alunas acompanham engenheiras e engenheiros no seu trabalho, de forma a promover o gosto pela ciência e engenharia.
 - Mini-empresas: estudantes são responsáveis por uma mini-empresa ao longo de um ano lectivo, tendo um ou uma docente a monitorizar.
 - Campus de inovação: um dia em que estudantes se reúnem para criar soluções para um problema colocado por um grupo de empresas.
 - Dia do trabalho sombra: um dia em que um grupo selecionado de estudantes tem a possibilidade de ser ‘sombra’ de um empresário ou uma empresária ou dirigente de uma empresa.
- É importante que na seleção de pessoas empreendedoras e de estudantes, sejam escolhidas pessoas de ambos os sexos.

Ver mais exemplos em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHL, Helene (2006), “Why research on women entrepreneurs needs new directions”, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30(5), pp. 595-621.
- AHL, Helene e NELSON, Teresa (2010), “Moving forward: institutional perspectives on gender and entrepreneurship”, *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 2 (1), pp. 5-9.
- AHL, Helene e MARLOW, Susan (2012), “Exploring the dynamics of gender, feminism and entrepreneurship: advancing debate to escape a dead end?”, *Organization*, 19(5), pp. 543-562.
- AHMAD, Nadim e HOFFMAN, Anders (2007), *A Framework for Addressing and Measuring Entrepreneurship*, Paris, OCDE.
- BOSMA, Niels e LEVIE, Jonathan (2009), *Global entrepreneurship monitor: 2009 executive report*, [em linha] disponível em <http://www.gemconsortium.org>. (consultado em julho de 2013).
- CE - Comissão Europeia (2010), *Europa 2020 - Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*, [em linha] disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:pt:PDF>. (consultado em março de 2013).

- CE – Comissão Europeia (2010), *Estratégia para a igualdade entre homens e mulheres 2010-2015*, [em linha] disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0491:FIN:PT:PDF>, (consultado em março de 2013).
- Ferreira, Virgínia et al. (2013), *Estudo de avaliação da integração da perspectiva o género nos fundos estruturais, no período de programação 2007-2013 – Relatório Final*, [em linha] disponível em http://www.qren.pt/np4/file/3788/8a_IGFSE_Igualdade_de_G_nero_dos_FE_Rel.pdf, (consultado em abril de 2015).
- GEM – Global Entrepreneurship Monitor (2010), *GEM Portugal 2010 Estudo sobre o Empreendedorismo*, IAPMEI e Fundação Luso-Americana.
- GEM – Global Entrepreneurship Monitor (2012), *GEM Portugal 2012 Estudo sobre o Empreendedorismo*, IAPMEI e Fundação Luso-Americana.
- GHK (2008), *Evaluation on policy: promotion of women innovators and entrepreneurship*, [em linha] disponível em http://csdle.lex.unict.it/Archive/LW/Data%20reports%20and%20studies/Others%20reports%20and%20studies/20121017-014611_DGent_Women_enterpr_Oct12.pdf.pdf, (consultado em março de 2013).
- IFDEP – Instituto para o Fomento e Desenvolvimento do Empreendedorismo em Portugal (2014), *EMPREENDEDORISMO FEMININO um olhar sobre Portugal*, [em linha] disponível em http://www.ifdep.pt/assets/empreendedorismo-feminino_versao_web.pdf, (consultado em março de 2015).
- MONTEIRO, Rosa, SILVEIRO, Catarina e DANIEL, Fernanda (2015), "Representações sociais do empreendedorismo no feminino e no masculino: investigação com estudantes", *Psicologia em Estudo*, 20/1, pp. 107-116.
- NOBRE, Nélia C. S., (2011), *A mobilização de recursos para o empreendedorismo: O contraste nos casos de necessidade e de oportunidade*, dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- NOGUEIRA, Cláudia (2009), *Mulheres com negócios: contributos para uma avaliação do potencial emancipatório do empreendedorismo feminino*, dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (2004), *Women's entrepreneurship: issues and policies*, [em linha] disponível em <http://www.oecd.org/cfe/smes/31919215.pdf> (consultado em março de 2013).
- PARENTE, Cristina et al. (2011), "Empreendedorismo social: contributos teóricos para a sua definição", XIV Encontro Nacional de Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho *Emprego e coesão social: da crise de regulação à hegemonia da globalização*, Lisboa, 26 e 27 de Maio de 2011.
- PORTUGAL (2013), Resolução do Conselho de Ministros n.º 103/2013, *V PLANO NACIONAL PARA A IGUALDADE DE GÉNERO, CIDADANIA E NÃO-DISCRIMINAÇÃO 2014 -2017* (V PNI), *Diário da República*, 1.ª série — N.º 253 — 31 de dezembro de 2013, [em linha] disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/483730> (consultado em fevereiro de 2015).
- SMITH, Robert (2010), "Masculinity, Doxa and the Institutionalization of entrepreneurial Identity in the Novel City Boy", *The International Journal of Entrepreneurship and Gender*, 2(1), pp. 27-48.

12.6.

Tráfico de Seres Humanos

ESTIMATIVAS DA OIT

“Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2012), existem 20,9 milhões de vítimas de trabalho forçado no mundo, em dado momento entre o período de 2002-2011. Entre estas vítimas, 9,1 milhões foram movidas interna ou internacionalmente, enquanto 11,8 milhões foram sujeitas a trabalho forçado no seu local de origem ou residência. A OIT apresenta um novo esquema para pensar os tipos de trabalho forçado, englobando os destinados à exploração laboral, à exploração sexual e ao trabalho forçado imposto pelo Estado.”

United Nation Office on Drugs and Crime, 2012: 68.

Com as diversas modalidades da globalização, o tráfico de seres humanos para fins sexuais e laborais conheceu um desenvolvimento acentuado que a *Convenção para a Supressão do Tráfico de Pessoas e da Exploração da Prostituição de Outrem* de 1949, bem como outros instrumentos relevantes, não têm conseguido travar. Com efeito, como reconhece a *Plataforma de Ação de Pequim*, a utilização de mulheres em redes internacionais de prostituição e tráfico tem vindo a tornar-se numa das principais atividades do crime organizado internacionalmente (CIG, 1997: 86). Faz por isso todo o sentido, abordar o tema do tráfico de pessoas quando se abordam processos e fenómenos associados à globalização.

O tráfico de seres humanos é uma realidade com um impacto económico comparável ao do tráfico de armas e de droga e consubstancia

uma grave violação dos direitos humanos. Estima-se que por ano sejam traficados milhões de pessoas em todo o mundo. Segundo o relatório do Departamento das Nações Unidas contra a Droga e o Crime – UNODC (2012), mulheres, homens e crianças são traficadas através de centenas de redes dentro dos países e entre países. Mas, para lá da reconhecida abrangência do fenómeno, são identificados grupos que apresentam uma maior vulnerabilidade à situação de tráfico tais como as mulheres e as crianças. Para tal contribui a crescente feminização da pobreza que propicia situações de exploração.

Na última década, as diversas estimativas apresentadas não têm reunido consenso sobre a metodologia de cálculo mais apropriada, oferecendo, portanto, números frequentemente descoincidentes. Trata-se, afinal, de um fenómeno com grande opacidade e muito

ÁREA III O MUNDO

Unidade Temática 7
A Globalização das Aldeias

Tema-problema 7.1
Cultura Global ou Globalização das Culturas?

Unidade Temática 8
A Internacionalização da Economia, do Conhecimento e da Informação

Tema-problema 8.1
Das Economias-mundo à Economia

clandestino. Apesar disso, organizações internacionais, como o Departamento das Nações Unidas contra a Droga e o Crime, governos nacionais e ONG em todo o mundo aumentaram o seu esforço para combater o tráfico e para criar consciencialização pública sobre o assunto¹².

DEFINIÇÃO DE TRÁFICO DE PESSOAS

Neste ponto importa precisar o conceito de Tráfico de Seres Humanos. Uma das dificuldades em balizar este fenómeno decorre da confusão frequente entre tráfico e auxílio à imigração ilegal ou contrabando (*smuggling*). Com efeito, ambos são fenómenos de migração irregular com vista à obtenção de lucro e, frequentemente, quer as e os migrantes, quer as pessoas traficadas saem do país voluntariamente e estão sujeitas a condições de perigo e desconforto durante a viagem. No entanto, tem-se procurado estabelecer, ao nível dos documentos internacionais e nos estudos de migração, uma distinção entre estes dois fenómenos de migração irregular.

O contrabando refere-se a uma situação em que uma pessoa paga a outra para lhe facilitar a passagem de fronteiras através de meios e processos ilegais, segundo Lauren Engle (2004). Embora o tráfico de pessoas também possa, numa fase inicial, implicar o auxílio à imigração ilegal, há vários fatores que o distinguem. Por seu turno, Alexis Aronowitz sugere quatro fatores de distinção entre os dois fenómenos:

1) Primeiro, as pessoas que recorrem ao contrabando fazem-no sempre voluntariamente, no caso do tráfico pode haver engano, coação ou mesmo rapto;

DEFINIÇÃO DE TRÁFICO DE SERES HUMANOS:

“O recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento de pessoas, recorrendo à ameaça ou ao uso da força ou a outras formas de coação, ao rapto, à fraude, ao engano, ao abuso de autoridade ou de situação de vulnerabilidade ou à entrega ou aceitação de pagamentos ou benefícios para obter o consentimento de uma pessoa que tem autoridade sobre outra, para fins de exploração. A exploração deverá incluir, pelo menos, a exploração da prostituição de outrem ou outras formas de exploração sexual, o trabalho ou serviços forçados, a escravatura ou práticas similares à escravatura, a servidão ou a extração de órgãos.”

Convenção contra a Criminalidade Organizada Transnacional das Nações Unidas (2000)

- 2) As pessoas que foram traficadas tendem a ser exploradas por um longo período de tempo;
- 3) Nos casos de tráfico cria-se uma interdependência entre pessoas traficadas e traficantes, nomeadamente porque as pessoas que usam os serviços de contrabando pagam à partida e quem é traficada ou traficado paga no início apenas uma percentagem, contraindo uma dívida que será paga à chegada, continuando assim dependente dos e/ou das traficantes no país de destino;
- 4) As pessoas traficadas são passíveis de virem a ser cooptadas para outras atividades criminosas, designadamente recrutar novas vítimas (2001:165).

Foi neste sentido que a *Convenção contra a Criminalidade Organizada Transnacional* das Nações Unidas, em 2000, adotou dois protocolos distintos: o “Protocolo Adicional relativo à Prevenção, à Repressão e à Punição do Tráfico de Pessoas, em especial de Mulheres e Crianças” e o “Protocolo Adicional contra o Tráfico Ilícito (*Smuggling*) de Migrantes por Via Terrestre, Marítima e Aérea”, em que se incluíram duas definições de tráfico de pessoas e de *smuggling*.

¹² Ver UNODC, 2009.

De acordo com a definição legal apresentada, o tráfico pressupõe sempre *ação* – de recrutamento, transporte, transferência e receção de pessoas – *meios* – ameaça ou uso da força, coerção, fraude, engano, abuso de poder e vulnerabilidade, pagamento a uma terceira pessoa para controlar a vítima – e *objetivo* de exploração. A coerção ou engano e a obtenção de lucro através da exploração e da perda da autodeterminação da pessoa são, pois, aqui fundamentais. As formas mais comuns de tráfico são o tráfico para fins de exploração sexual e o tráfico para exploração laboral.

A atenção dos Estados ao tráfico para fins de exploração sexual não é recente. Vários fatores ajudam a explicá-lo, sendo importante destacar o universo moral, associado à prática da prostituição – cujo enquadramento legal varia consoante o país –, que começou logo em finais do século XIX, princípios do século XX, com as ansiedades acerca das migrações individuais de mulheres para o exterior e sobre a captura e escravatura de mulheres para prostituição, segundo a síntese histórica feita por Madalena Duarte (2012). A intensificação das migrações das mulheres, como estratégias autónomas, levantou, no século XIX, um certo receio com a imoralidade que estas arrastavam consigo para os países ocidentais, designadamente o facto de irem trabalhar para a prostituição. Estas preocupações levaram à criação da *Convenção Internacional*

sobre a Supressão de Tráfico de Pessoas e da Exploração de Outrem, aprovada pela Resolução 317(IV) da Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 2 de Dezembro de 1949, e concluída em Lake Success, em Nova Iorque, em 21 de Março de 1950.

O tráfico laboral encontra a sua linhagem histórica na escravatura e obedece a esquemas de captação, circulação e rentabilização do trabalho que, apesar de multiformes (tanto em matéria de setor de atividade – agricultura, construção civil, indústria –, como na intensidade e violência exercidas), encontraram na política pública uma motivação reativa que combina um discurso reivindicativo dos direitos humanos com a pressão económica contra o *dumping* que esta força de trabalho pode provocar no mercado.

Ambos os tipos de tráfico são extremamente rentáveis. Num certo sentido, pode até dizer-se que o tráfico de seres humanos é mais rentável do que o tráfico de armas ou drogas porque os seres humanos, contrariamente às drogas, são vendidos e revendidos várias vezes. A propagação do tráfico deve-se, também, à relação entre risco/lucro. Os riscos para os traficantes de pessoas parecem ser muito mais baixos do que aqueles que surgem no tráfico de armas ou de drogas, uma vez que a investigação policial é mais difícil, o que é notório nas reduzidas condenações em todo o mundo ocidental.

ORIGENS E DESTINOS

O tráfico de seres humanos afeta praticamente todos os países e constitui um sistema agressivo de controlo, de obtenção (abusiva) de vantagem e de exercício de poder sobre pessoas. Contudo, tal como as migrações transnacionais, também os fluxos do tráfico estão desigualmente distribuídos entre os centros e as periferias do mundo global: a

Em suma, a falta de oportunidades para a migração regular, os regimes de migração limitativos, a complexidade e a natureza restritiva das leis laborais, as duras exclusões dos regimes de bem-estar em vários países europeus, e o facto de muitos migrantes irem à procura de trabalho no estrangeiro como meio de sobrevivência, ao invés de uma oportunidade para melhorar os seus padrões de vida, constituem fatores que contribuíram para o aumento de contrabandistas e traficantes, conforme defende Christien Van den Anker (2009).

Europa Ocidental e Central, a América do Norte, Central e do Caribe, e o Médio Oriente surgem sobretudo como zonas de destino; a Europa de Leste e a Ásia Central, o Leste Asiático, o Sul Asiático, a África Subsaariana e a América do Sul como locais de origem.

PRINCIPAIS FATORES

Para o aumento do tráfico contribuem vários fatores que agravam a vulnerabilidade de milhões de pessoas em todo o mundo.

Entre muitos outros, podemos enumerar:

- o crime organizado, a exploração sexual e laboral (entre outras formas), as questões de género e de Direitos Humanos;
- assimetrias endémicas entre os países mais desenvolvidos e os mais carenciados;
- o aumento acentuado da dívida pública;
- a pobreza;
- o desemprego, aliado ao encerramento de sectores de economia tradicional em todo o hemisfério sul;
- a criação de uma economia global privatizada, com um controlo estatal residual;
- desigualdades entre mulheres e homens em termos de acesso à educação, a recursos e ao poder de decisão;
- quebra de suportes familiares e comunitários;
- e a fragilidade dos direitos sociais, entre muitos outros.

A estes acrescem políticas de imigração restritivas um pouco por toda a Europa e posições políticas de extrema-direita, entre as quais é de destacar

o sentimento de hostilidade contra a população imigrante. Países tradicionalmente apenas de destino, ou de destino e de origem, veem-se inseridos num contexto de enfraquecimento e de frequente destruição dos sectores das respetivas economias motivados pela globalização, deparam-se com uma dívida crescente e com uma descida das receitas do Estado e, como consequência, reúnem cada vez mais esforços para impedir a entrada a quem é imigrante e a quem é refugiada/o.

Neste sentido, como sublinharam John Salt e Jeremy Stein, a migração internacional conhece hoje contornos diferentes daqueles com que foi inicialmente definida e que se prendiam com uma relação entre um indivíduo ou um agregado familiar que mudavam de país, aí se estabelecendo de modo permanente ou para trabalhar, funcionando por conseguinte o governo como uma espécie de guardião para a entrada num país e para a aquisição de cidadania (1997). Ora, este bom acolhimento por parte dos governos ocidentais não só não é garantido, como não é expectável para boa parte das pessoas desse hemisfério sul.

RECRUTAMENTO E CONTROLO

O tráfico de seres humanos tem como vítimas, em regra, pessoas que procuram sobrevivência e, por isso, se disponibilizam para partir e correrem riscos num processo de migração que pode ser facilmente explorado por agentes criminais, mas também por pessoas que têm

como objetivo conseguir melhores condições de vida do que as que encontram no país de origem. Conforme mostraram Boaventura de Sousa Santos *et al.*, as formas de recrutamento mais usuais não são, pois, raptos e sequestros (embora também estejam muito presentes), mas o aproveitamento da maior vulnerabilidade das trabalhadoras e dos trabalhadores (mesmo de quem se insere na indústria do sexo) que agrava a exposição à prática de exploração (2004; 2014).

Embora haja aspetos comuns no recrutamento e coerção entre os diferentes tipos de tráfico e a autodeterminação das vítimas certas *nuanças* devem ser tidas em conta. Em primeiro lugar, os mercados laborais são caracterizados por uma informação assimétrica, informação esta fundamental no processo de recrutamento laboral. Isto é, face à ausência de regulações no acesso à informação, quem recruta compreende que será fácil enganar quem procura trabalho e ocultar as suas verdadeiras intenções. Em segundo lugar, os mercados laborais definem-se pelo poder de negociação desigual entre quem emprega e quem trabalha. Quando os

regulamentos laborais e as instituições laborais são fracas, limitadas a certos setores ou categorias de trabalhadores e trabalhadoras, alguns empregadores e empregadoras serão capazes ou de impor condições desfavoráveis de trabalho ou de violar os acordos laborais existentes em seu favor. Podem, em última instância, recorrer ao uso de coação e ameaçar o pagamento de salários de forma discricionária.

As vítimas, elas próprias, nem sempre se consideram como vítimas de tráfico, mas enquanto imigrantes cujas jornadas terminaram mal. Este conceito pode ser ainda mais facilmente aplicado a vítimas de trabalho forçado, pois a sua exploração é menos frequentemente (mas não raramente – OSCE, 2008) imposta através de meios de violência física e, portanto, menos evidente. De acordo com Beate Andrees, os/as exploradores/as recorrem frequentemente à retirada de documentos, isolamento e manipulação salarial, ou ao não pagamento de quaisquer salários (2009)¹³. As suas principais formas dividem-se em: pagamento abaixo do salário mínimo (ou que é chamado por vezes

de 'salários de fome'), pagamentos de salários tardios e irregulares, deduções salariais ilegais, retenção dos salários, ou mesmo nenhum pagamento. Acresce a esta manipulação o facto de os/as exploradores/as realizarem frequentemente demasiadas deduções ilícitas para a acomodação ou o transporte e aumentarem a dívida impagável dos/as trabalhadores/as traficados/as ao forçá-los/as a comprar os seus bens (por exemplo, alimentação, equipamento de segurança, vestuário protetor, entre outros). Segundo a OSCE (2008: 36), esta conjuntura define um quadro de "servidão por dívida", uma forma de coação inserida no contexto do trabalho forçado que é proibida pela Convenção Suplementar das Nações Unidas sobre a Abolição da Escravatura, a Troca de Escravos, e Instituições e Práticas Semelhantes à Escravatura.

AÇÕES DE COMBATE

O tráfico de seres humanos, nas suas várias vertentes, tem vindo a conhecer um mediatismo sem precedentes

¹³ A Organização para a Segurança e Cooperação na Europa (OSCE) é uma organização de países ocidentais voltada para a promoção da democracia e do liberalismo económico na Europa. Veja-se o seu importante relatório *Human trafficking for labour exploitation/forced and bonded labour: identification – prevention – prosecution; and prosecution of offenders, justice for victims* (OSCE, 2008).

nos tempos recentes, assumindo-se como um dos temas centrais na agenda política de vários governos e organizações de âmbito regional e internacional. Nos últimos anos, Portugal, acompanhando a crescente preocupação das instituições internacionais e europeias, desenvolveu e implementou um conjunto de instrumentos políticos destinados à prevenção, ao combate e à repressão desta realidade que consubstancia uma grave violação dos direitos humanos. Tal foi evidente em 2007, na mudança legislativa deste tipo

de crime no Código Pena, tornando o seu escopo mais abrangente. O Governo lançou, ainda, o I Plano Nacional contra o Tráfico de Seres Humanos (2007-2010), incluindo, assim, Portugal no conjunto de países com um plano de ação específico sobre esta matéria. Neste âmbito foi criado o Observatório do Tráfico de Seres Humanos que não só criou um sistema de monitorização dos casos sinalizados em Portugal de tráfico de pessoas, como participa nas campanhas e medidas anti tráfico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Bridget e DAVIDSON, Julia O'Connell (2002), *Trafficking – a demand led problem*, Sweden, Save the Children.
- ANDREES, Beate (2009), "Trafficking for forced Labor in Europe", in BeateAndrees and Patrick Belser *Forced labor: coercion and Exploitation in the Private Economy*, Boulder, LynnerRienner Publishers, Inc., pp. 89-108.
- ARONOWITZ, Alexis A. (2001), "Smuggling and Trafficking in human beings: the phenomenon, the markets that drive it and the organisations that promote it", *European Journal on Criminal Policy and Research* 9, pp. 163-195.
- DUARTE, Madalena (2012), "Prostitution and Trafficking in Portugal: Legislation, Policy, and Claims", *Sexuality Research and Social Policy*, 9(3), pp. 258-268.
- ENGLE, Lauren B. (2004), *The world in motion. Short essays in migration and gender*, OIM.
- OIT (2012), *ILO action against trafficking in human beings*, Genebra, OIT.
- OSCE – Organization for Security and Co-operation in Europe (2008), *Human trafficking for labour exploitation/forced and bonded labour: identification – prevention – prosecution; and prosecution of offenders, justice for victim s*, Vienna, OSCE.
- SALT, John e STEIN, Jeremy (2002), "Migration as a Business: The case of trafficking", *International Migration*, Vol. 35, (4), pp. 467-494.
- SANTOS, Boaventura de Sousa e DUARTE, Madalena (coord.), Grot, Karolina, Pop, Lia, Savona, Ernesto, Weyembergh, Anne e Perez, Carmen (2014), *THB: COOPtoFIGHT - The fight against trafficking in human beings in EU: promoting legal cooperation and victims' protection*, Coimbra, Centre for Social Studies.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, GOMES, Conceição, DUARTE, Madalena e BAGANHA, Maria I. (2008), *Tráfico de Mulheres em Portugal para Fins de Exploração Sexual*, Lisboa, Coleção Estudos de Género, CIG.
- UNODC – United Nation Office on Drugs and Crime (2009), *Global report on trafficking in persons*, Vienna, UNODC, [em linha] disponível em https://www.unodc.org/documents/Global_Report_on_TIP.pdf (consultado em 10 de maio de 2014).
- UNODC – United Nations Office on Drugs and Crime (2012), *Global Report on Trafficking in Persons*, [em linha] disponível em http://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/glotip/Trafficking_in_Persons_2012_web.pdf (consultado em 15 de junho de 2014).
- UNODC (2006), *Trafficking in persons: Global Patterns*, ONU.
- VAN den ANKER, Christien (2012), "Making Human Rights Accessible: the role of the governments in trafficking and migrant labor exploitation" in Alison Brysk e Austin Choi-Fitzpatrick (ed.) *From Human Trafficking to human rights*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, pp. 157-171.

12.7.

A religião tem futuro para as mulheres?

“As relações entre religião e género são altamente controversas, não só entre académicos, mas também entre atores públicos. (...) Por um lado, há aqueles que argumentam que a religiosidade promove a desigualdade e, por outro lado, aqueles que apontam para a longa história de progressismo religioso numa série de questões sociais e para o número crescente de vozes feministas religiosas como indicadores da compatibilidade da religião e da igualdade de género.”

José Casanova e Anne Phillips, 2009: III

ÁREA III O MUNDO

Unidade Temática 9
A Descoberta da Crítica: O Universo dos Valores

Tema-problema 9.1
Os fins e os meios: que Ética para a vida humana?

Tema-problema 2.2
A Construção do Social

Tema-problema 9.3
A experiência religiosa como afirmação do espaço espiritual no mundo

As projeções relativas às religiões até 2050 apontam para um aumento do número de crentes no mundo. Com efeito, se em 1970, a percentagem de crentes era de 80.8%, estima-se que, em 2050, ela seja de 91%, de acordo com Todd Johnson e Brian Grim, (2013). Em 2015, o Centro de Estudos Longitudinais do Instituto de Educação da Universidade de Londres publicou os resultados de uma investigação realizada por David Voas (2015) na Grã-Bretanha segundo a qual as mulheres são muito mais firmes nas suas crenças religiosas do que os homens.

As relações entre as religiões e as mulheres têm sido marcadas por encontros e desencontros e a análise destes continua a constituir um pomo de discórdia entre investigadoras/es e pensadoras/es. Será a religião boa ou má para as mulheres? Terão as religiões futuro para as mulheres? Quais os principais debates em torno dos papéis da religião na submissão ou emancipação das

mulheres? Que voz(es) têm as mulheres dentro das religiões e das comunidades religiosas?

Este sub-capítulo referir-se-á sobretudo ao Cristianismo. Esta opção deve-se ao facto de o Cristianismo (na sua confissão Católica) constituir a religião com a qual, de acordo com o último censo realizado em Portugal, de que nos dá conta Alfredo Teixeira (2012), 79,5% dos/as inquiridos/as afirma identificar-se, o que, por paradoxal que pareça, não significa, necessariamente, que exista um conhecimento aprofundado de aspetos relevantes da discussão sobre os papéis das mulheres na religião. Pretende-se, assim, contribuir para facilitar o acesso a subsídios sobre esta discussão. Incluem-se também menções ao Judaísmo e ao Islão que poderão ser exploradas e aprofundadas através dos *websites* indicados, no fim deste sub-capítulo, e textos de autores e autoras cristãs e muçulmanas. Restringimo-nos, assim, por opção, às religiões monoteístas, ainda que alguns dos *websites* referidos incluam

informações sobre outras religiões. Esta escolha prende-se ainda com a decisão de apresentar informação mais aprofundada sobre religiões com aspetos comuns, procurando fugir à tentação de uma apresentação de tal forma lata e genérica sobre as religiões que acabaria por se tornar vaga e imprecisa. Todas as autoras citadas no texto são crentes das religiões a que pertencem, optando-se, portanto, por uma apresentação de leituras a partir do interior das próprias religiões, bem como de autoras consagradas nos estudos sobre as mulheres e as religiões monoteístas. Neste sentido, este sub-capítulo assume-se como uma apresentação de ‘clássicos’ desta área de estudo.

RELAÇÃO ENTRE RELIGIÃO, MULHERES E ORDEM SOCIAL

Ao longo da história, sempre existiu uma relação estreita entre as religiões e a ordem social estabelecida. Os estudos sobre as religiões e as mulheres procedem a uma análise da relação entre os discursos religiosos, as teologias e o papel atribuído às mulheres. Essa análise debruça-se muito particularmente sobre as formas de teologia que, conotando as mulheres com algo negativo e o masculino com algo positivo, tiveram impactos negativos sobre as mulheres (incluindo, sobre as mulheres crentes). Apresentam-se aqui alguns exemplos ilustrativos disto mesmo:

- No Cristianismo, Deus é considerado Pai de toda a Criação. A associação de Deus a características

masculinas, desenvolvida acriticamente pelas teologias ao longo de séculos, levou Mary Daly (reputada teóloga católica recentemente falecida) a afirmar que “se Deus é masculino, então, o masculino é Deus” (1973).

- Ainda no Cristianismo, Deus encontra-se no topo da pirâmide de uma ordem social na qual a sua autoridade erradia descendentemente para as entidades com autoridade na sociedade, quer ao nível do poder político, quer ao nível do poder paternal na família, o que leva Elisabeth Schüssler Fiorenza (a exegeta feminista católica mais conhecida a nível mundial) a falar de uma ordem social “kyriárquica” (baseada na reprodução de uma autoridade supostamente emanada de Deus como “o Senhor” – em grego: “Kyrios”).¹⁴
- A teologia cristã, ao longo dos séculos, associou frequentemente as mulheres ao impuro, ao pecado e ao demoníaco. Teresa Toldy (2010) sugere-nos que pensemos nas

“A cabeça da mulher é o homem... não é justo que o corpo comande a cabeça.” (1 Cor 14,34-35)

“Esse sexo envenenou o nosso primeiro pai, que era também o seu marido e o seu pai, decapitou João Baptista, entregou o corajoso Sansão à morte. De certa maneira, também matou o Salvador, porque, se a sua falta não o tivesse exigido, o nosso Salvador não precisava de ter morrido. Maldito seja esse sexo no qual não existe nem temor, nem bondade, nem amizade e que deve ser mais temido quando é amado do que quando é odiado.”

Geoffroy de Vendôme, PL 157, col.168.

“Não deixo à minha comunidade tentação mais nociva para os homens do que as mulheres.”

“Se uma mulher se aproximar de ti, vem na forma de Satanás, se algum de vós vir uma mulher que lhe agrada, que ele vá ter com a sua esposa. Com ela será como com a outra.”

Abu H amid Muhammad al-Ghazzali, 1937-8, *Ihya' Ulum al-Din*, vol 4, p. 110 (Cairo: Matbaat Lajnat Nashr al-Thaqafa al-Islamiyya).

¹⁴ É possível assistir aqui a uma conferência sua:
<https://www.youtube.com/watch?v=dUDIV8B1aHw> (consultado em abril de 2015).

interpretações do relato do Génesis sobre o “pecado” de Adão e Eva, nas quais a mulher é vista como a tentadora e o sexo é associado ao pecado e ao impuro. A associação da mulher ao pecado levará Tertuliano a dizer que “a mulher é a porta do diabo” (séc. II-III).

- A religião e as instituições religiosas reivindicaram para si o papel de reguladoras da sexualidade feminina, cujo fim seria a maternidade – entendida como a forma de perpetuação da espécie humana e como a tarefa e razão de ser da mulher, de contrário, considerada algo cuja existência seria inexplicável. Esta visão condicionou até muito recentemente discursos e mentalidades no que diz respeito aos direitos reprodutivos das mulheres¹⁵;
- A identificação da mulher com a maternidade e com o papel de esposa reduziu as mulheres ao domínio privado e contribuiu frequentemente para gerar nas autoridades religiosas uma ‘desconfiança’ perante os movimentos de emancipação das mulheres no século XX. É certo que estes movimentos foram referidos positivamente pelo Concílio Vaticano II. Este afirmou, na sua Mensagem às Mulheres, o seguinte: “Mas a hora vem, a hora chegou, em que a vocação da mulher se realiza em plenitude, a hora em que a mulher adquire na cidade uma influência, um alcance, um poder jamais conseguidos até aqui”¹⁶. Contudo diversos Papas consideraram que estes movimentos poderiam constituir ‘desvios’ à ‘verdadeira vocação da mulher’,

por serem considerados possíveis formas de “masculinização” da mesma. João Paulo II, em concreto, escreveu o seguinte: “a justa oposição da mulher face àquilo que exprimem as palavras bíblicas: “ele te dominará” (Gen 3, 16) não pode sob pretexto algum conduzir à “masculinização” das mulheres”. A mulher – em nome da libertação do ‘domínio’ do homem – não pode tender à apropriação das características masculinas, contra a sua própria ‘originalidade’ feminina. Existe o temor fundado de que por este caminho a mulher não se ‘realizará’, mas poderia, ao invés, “deformar e perder aquilo que constitui a sua riqueza essencial”¹⁷.

- A incompatibilidade das mulheres com o sagrado (ainda que não admitida e sublimada no discurso sobre a maternidade), associada, concretamente no Cristianismo, a uma ‘teologização’ da masculinidade de Jesus Cristo (como se a sua masculinidade fosse essencial à salvação) continua a ser invocada pela Igreja Católica como argumento para a impossibilidade de acesso das mulheres ao ministério ordenado. De facto, a Declaração da Sagrada Congregação para a Doutrina da Fé sobre a questão da admissão das mulheres ao sacerdócio ministerial afirma o seguinte: “não se pode transcurar o facto de que Cristo é um homem. E portanto, a menos que se queira ignorar a importância de um tal simbolismo para a economia da Revelação, tem de se admitir que naquelas acções que exigem o carácter da Ordenação e em que é representado o próprio Cristo, autor da Aliança, Esposo e

15 Ver a referência à existência de uma aliança entre o Vaticano e alguns países islâmicos em fóruns mundiais de discussão sobre os direitos reprodutivos das mulheres nesta notícia do *New York Times*, aquando da Conferência do Cairo, em: <http://www.nytimes.com/1994/08/18/world/vatican-seeks-islamic-allies-in-un-population-dispute.html> (consultado em abril de 2015).

16 Para ler a mensagem do Concílio Vaticano II às Mulheres na sua versão completa, ver: https://w2.vatican.va/content/paul-vi/pt/speeches/1965/documents/hf_p-vi_spe_19651208_epilogo-concilio-donne.html

17 Ver João Paulo II, *Mulieris dignitatem*, n.10: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_letters/1988/documents/hf_jp-ii_apl_19880815_mulieris-dignitatem.html). E ainda: *Sacra Congregatio Pro Doctrina Fidei; Declaratio De abortu procurato*, n. 15, in: AAS 66 (1974) 740. Cf. ainda: Pio XI, *Casti connubii*, in: AAS 22 (1930) 549, 567-568; Pio XII., *Ad Delegatas Unionis internationalis Sodalitatum mulierum catholicarum ob communem Conventum Romae coadunatas*, in: AAS 39 (1947) 480-488; *Mulieribus peregrinationis causa ad sanctuarium lauretanum B. Mariae Virginis et tota Italia coadunatis, ad fausta anniversaria Summi Pontificis Pii XII pie celebranda*, in: AAS 48 (1956) 779-786; Paulo VI, *Octogesima Adveniens*, n.13, in: AAS 63 (1971) 410; João Paulo II, *Laborem Exercens*, n.19, in: AAS 73 (1981) 627-628; *Christifideles laici*, n.50, in: AAS 81 (1989) 490; *Ad episcopos Civitatum Foederatarum Americae Septemtrionalis missus*, in: AAS 81 (1989) 1165; *Ad eos qui conventui consociationum “Pro vita” ab omnibus nationibus interfuerunt coram admissos*, in: AAS 84 (1992) 1061-1065; *Mulieris dignitatem*, n.10, in: AAS 80 (1988) 1674-1677; Joseph Ratzinger, *Apertura del Consistorio Straordinario*, in: *Osservatore Romano*, 5/04/1991.

Chefe da Igreja a exercer o seu ministério da Salvação – como sucede no mais alto grau no caso da Eucaristia – o seu papel há-de ser desempenhado (é este o significado primigénio da palavra *persona*) por um homem”¹⁸.

Contudo, nas Igrejas Protestantes, as mulheres têm acesso ao ministério ordenado, havendo já igrejas que têm mulheres bispas.

- No Judaísmo, existem mulheres rabis desde a Segunda Guerra Mundial¹⁹. Contudo, nas comunidades ortodoxas (conservadoras), as mulheres não contam para o número de crentes necessários para que possa existir uma oração (*Minyan*)²⁰;
- A cerimónia de iniciação de uma criança judia à obrigação de cumprimento da lei judaica (*Bar Mitzvah*) é reservada aos rapazes²¹;
- No Islão, como afirma, por exemplo, Margot Badran (reputada feminista islâmica nascida no Egipto), “os *hadiths*²² misóginos que vão contra os princípios do Corão e que, no quadro da lógica islâmica, nunca poderiam estar associados ao Profeta Maomé, circularam durante séculos como sendo ‘verdade’, para rebaixar as mulheres” (2009: 332). De igual modo, acrescenta Badran, “os *fiqh*²³ nunca foram tão difundidos para perturbar a noção corânica de igualdade e de equilíbrio de género como na adoção moderna da lei do estatuto pessoal e na legislação sobre a família baseada na *sharia* como lei de estado” (2009:333).
- O acesso à liderança do culto nas mesquitas continua a ser vedado às mulheres²⁴.

DEBATES EM TORNO DA RELIGIÃO COMO INSPIRAÇÃO EM MOVIMENTOS DE EMANCIPAÇÃO DAS MULHERES

Por outro lado, a religião é reivindicada por muitas mulheres como o fundamento e a inspiração para as suas lutas de emancipação:

- Os movimentos de emancipação das mulheres, sobretudo ao longo do século XIX e XX, levaram mulheres crentes a adotar uma atitude de reivindicação da valorização teológica da sua experiência religiosa;
- Reivindica-se a possibilidade de discursos sobre Deus a partir de metáforas femininas – sobretudo, reivindica-se a pluralidade de linguagens para referir Deus, como defende Teresa Martinho Toldy (2009);
- Surgem teologias feministas (sobretudo nos últimos 40 anos) para um panorama geral das teólogas e pensadoras feministas de várias das religiões – particularmente, das monoteístas²⁵;
- Relêem-se criticamente as tradições baseadas nos Escritos Sagrados das diversas religiões, concretamente, das monoteístas. Esta releitura crítica passa por recuperar as personagens femininas existentes nos mesmos e por desconstruir leituras androcêntricas dos textos;
- Luta-se pelo reconhecimento do papel das mulheres como transmissoras das convicções religiosas ao longo dos tempos, num processo de releitura da história das religiões e das instituições religiosas (Toldy, 2009);

18 Para a leitura do documento completo consultar “Declaração *Inter* insigiores sobre a questão da admissão das mulheres ao sacerdócio ministerial”, da Sagrada Congregação para a Doutrina da Fé: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19761015_inter-insigiores_po.html, consultado em janeiro de 2015.

19 É possível consultar a história da primeira mulher rabi – Regina Jonas – em: <http://jwa.org/encyclopedia/article/jonas-regina>, consultada em janeiro de 2015.

20 Encontramos aqui a identificação da fonte bíblica para esta regra: http://www.chabad.org/library/article_cdo/aid/543104/jewish/Why-Are-Ten-Men-Needed-for-a-Minyan.htm, (consultada em janeiro de 2015).

21 A Jewish Virtual Library disponibiliza informação sobre rituais e práticas judaicas, (disponível em: <https://www.jewishvirtuallibrary.org/bar-bat-mitzvah-and-confirmation>, consultado em janeiro de 2015)

22 Hadith refere-se ao registo das tradições e discursos do profeta Muhammad (consulte-se a Enciclopédia Britânica para uma explicação completa, em [Bhttp://www.britannica.com/topic/Hadith](http://www.britannica.com/topic/Hadith), consultada em janeiro de 2015).

23 Fiqh refere-se à jurisprudência muçulmana (consulte-se a Enciclopédia Britânica para uma explicação complete em: <http://www.britannica.com/topic/fiqh>, consultada em janeiro de 2015).

24 Cf. gesto polémico de Amina Wadud, autora de referência na área do feminismo e o Islão, ao conduzir uma oração numa comunidade mista (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=E_fIQbt11U4), consultado em janeiro de 2015).

25 Consultar a secção *Women & Gender Studies* no website da Association of College & Research Libraries, já referida.

- Faz-se uma releitura crítica de uma conceção antropológica que subalternou as mulheres como ‘seres incompletos’, reivindicando-se a condição de ser humano pleno, à imagem de Deus (Toldy, 2009);
- Retoma-se a relevância dada pelos fundadores (Jesus Cristo, Maomé, Moisés) às mulheres, reconstruindo histórias fundadoras inspiradoras para o futuro das mulheres (Toldy, 2009);
- Reivindica-se a possibilidade de as mulheres serem chamadas a ocupar lugares de autoridade nas comunidades religiosas e desconstruem-se discursos sobre a autoridade nas mesmas, baseados na legitimação teológica de uma ordem social subalternizadoras das mulheres²⁶.
- Avalia-se criticamente o papel das religiões na submissão das mulheres, no seu cruzamento com questões de classe e de raça²⁷.

INCLUSÃO, EXCLUSÃO, RECONSTRUÇÃO – TRÊS OPÇÕES HERMENÊUTICAS

Subjacente a este processo, iniciado na segunda metade do século XX e ainda em curso, está a questão colocada inicialmente: a religião tem futuro para as mulheres? As diversas tendências teológicas e de pensamento religioso em chave(s) feminista(s) poderiam resumir-se no seguinte:

- na afirmação da possibilidade de conciliação da mensagem essencial, primordial, da religião (deturpada ao longo da história) com a emancipação das mulheres²⁸;
- na afirmação da relevância de reconstruir uma mensagem que, sendo inspiradora para as mulheres, poderá constituir (e constitui para muitas) o fundamento para a sua emancipação, desde que relida numa perspetiva que “cria amplificações narrativas dos resquícios feministas que sobreviveram nos textos”²⁹;
- na afirmação da impossibilidade de conciliação da mensagem das religiões, por ser a mesma considerada em si mesma contrária às mulheres. Neste caso, pode falar-se de formas de pensamento religioso feminista desvinculado das tradições de religiões institucionais, como, por exemplo, nas formas de religiosidade WICCA³⁰.

“A resposta ao patriarcado não está em considerar que as mulheres devem mandar nos homens, nem que as mulheres devem fazer o que os homens têm feito; movemo-nos da dominação para a parceria. Portanto, a melhor resposta ao patriarcado está no termo *um’awadhah*, ou reciprocidade.”

Wadud, 2009: 101-102.

“A interpretação feminista da Bíblia fez um longo percurso desde o dia em que as mulheres (...) erradicaram das suas Bíblias as passagens paulinas que consideravam misóginas. Tornou-se um movimento global, à medida que mulheres com diferentes histórias e culturas desafiavam as leituras patriarcais e articulam a sua fé e compreensão de Deus.”

Kwok Pui-lan, 2005: 99.

²⁶ Cf. o documentário “Exclusive: Pink Smoke Over the Vatican”, de 2010, debruça-se sobre o papel das mulheres na Igreja Católica, e como mulheres e homens têm lutado pela ordenação das mulheres, apesar da punição de excomunhão a que se arriscam, (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GGij4nobQ18>, consultado em abril de 2015.

²⁷ Para um panorama geral destas temáticas, abordadas nas perspetivas feministas crentes de diversas religiões, recomenda-se a consulta da secção *Women & Gender Studies* no site da Association of College & Research Libraries, disponível em <http://www.libr.org/wgss/wgsslinks/theology.html>, consultado em janeiro de 2015.

²⁸ Cf., por exemplo: <https://www.youtube.com/watch?v=PIYXTHnAtw>; http://www.academia.edu/253007/Shaiikh_S._2004._Knowledge_Women_and_Gender_in_the_Hadith_.Islam_and_Christian-Muslim_Relations_15_1_99-108, consultado em abril de 2015.

²⁹ Cf. <http://www.womenpriests.org/classic/fiorenza.asp>; <http://www.myjewishlearning.com/article/reshaping-jewish-memory/>

³⁰ Encontra-se aqui informação sobre estas formas de religiosidade: <https://sites.google.com/site/templeofkemetwicca/theology>.

PROPOSTAS PARA CONTINUAR A EXPLORAR O TEMA

- a)** Procurar na biblioteca da escola ou na *net* exemplos de mulheres que, ao longo da história, fizeram um discurso e tiveram práticas tanto críticas face à religião, como emancipatórias, a partir da religião. Porque o fizeram? Como o fizeram? Qual era o contexto da época em que o disseram/fizeram? Que consequências tiveram essas práticas e esses discursos para elas? E para os grupos a que estavam associadas?
- b)** Procurar literatura (também na *net*) de mulheres crentes que leiam os textos

fundamentais das suas religiões de forma diferente. Onde encontrá-las? O que dizem? Procurar mulheres ou grupos de mulheres ligadas às religiões e tentar perceber o que as motiva.

- c)** Organizar um debate “Prós e contras – a religião será boa ou má para as mulheres?” na turma e convidar mulheres que defendam posições diferentes sobre o tema.
- d)** ‘Saltar o muro dos preconceitos’ e ir ao encontro da forma como mulheres islâmicas vivem a sua religião de formas diversas: procurar uma mesquita na cidade ou procurar informações na *net* sobre o assunto (os *sites* aqui indicados podem ajudar).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BADRAN, Margot (2009), *Feminism in Islam: Secular and Religious Convergence*, Oxford, Oneworld Publications.
- CASANOVA, José e PHILLIPS, Anne (2009), *A Debate on the Public Role of Religion and its Social and Gender Implications*, United Nations Research Institute for Social Development, [em linha] disponível em [http://www.unrisd.org/unrisd/website/projects.nsf/\(httpProjectsForProgrammeArea-en\)/3F3D45E0F8567920C12572B9004180C5?OpenDocument](http://www.unrisd.org/unrisd/website/projects.nsf/(httpProjectsForProgrammeArea-en)/3F3D45E0F8567920C12572B9004180C5?OpenDocument) (consultado em janeiro de 2015).
- DALY, Mary (1973), *Beyond God the Father*, Boston, Beacon Press.
- JOHNSON, Todd e Grim, Brian (2013), *The World's Religions in Figures: An Introduction to International Religious Demography*, Oxford, Wiley-Blackwell.
- PUI-LAN, Kwok (2005), *Postcolonial Imagination and Feminist Theology*, Louisiana, Westminster John Knox Press.
- TEIXEIRA, Alfredo (2012), “Identidades religiosas em Portugal: representações, valores e práticas – 2011”, resumo do relatório apresentado na assembleia plenária da Conferência Episcopal Portuguesa, Fátima 16 a 19 de abril de 2012, [em linha] disponível em www.udip.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/UDIP/.../Sondagem_Abril%202012.pdf (consultado em abril de 2015).
- TOLDY, Teresa Martinho (2009), “Contributos da hermenêutica feminista para a(s) teologia(s)”, *didaskalia* xxxix(2), pp. 145-156, [em linha], disponível em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9912/1/V03902-145-156.pdf>, (consultado em abril de 2015).
- TOLDY, Teresa Martinho (2010), “A violência e o poder da(s) palavra(s): A religião cristã e as mulheres”, *Revista Crítica de Ciências Sociais* 89, pp. 171-183, [em linha] disponível em <http://rccs.revues.org/3761> (consultado em março de 2015).
- VOAS, David (2015), *The mysteries of religion and the lifecourse*, Essex, Centre for Longitudinal Studies.
- WADUD, Amina (2009), *Islam Beyond Patriarchy Through Gender. Inclusive Qur'anic Analysis*, [em linha] disponível em www.musawah.org/sites/default/files/Wanted-AW-EN.pdf, (consultado em janeiro de 2015).

RECURSOS

a) Assédio Sexual

CITE (2013), Guia Informativo para a prevenção e combate de situações de assédio no local de trabalho: um instrumento de apoio à autorregulação. Lisboa, Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, [em linha] disponível em: http://www.igfse.pt/upload/docs/2013/guia_informativoCITE.pdf

b) Segregação do Mercado de Trabalho

Gender statistics sources - United Nations Statistics Division identifica páginas de estatísticas internacionais sobre os mais variados temas para permanente atualização: <http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/Worldswomen/Gender%20statistics%20sources.htm>

c) Conciliação Trabalho/Família

A Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE) disponibiliza no seu *website* informação acerca dos diversos direitos promotores da conciliação trabalho-família, designadamente os associados à proteção da maternidade e da paternidade. Consultar: <http://www.cite.gov.pt/pt/acite/proteccao02.html>

No *website* da Segurança Social pode consultar-se o Guia da Parentalidade: http://www4.seg-social.pt/documents/10152/14973/subsidio_parental

d) Tráfico de Seres Humanos

Centro de Acolhimento e Proteção (CAP) para Mulheres vítimas de Tráfico de Seres Humanos e seus filhos menores: 964 608 288 (24h), da Associação para o Planeamento da Família (APF) / cap.apf@gmail.com; 961 039 169 (24h), da APAV/ capsul@apav.org.

Centro de Acolhimento e Proteção (CAP) para Homens vítimas de Tráfico de Seres Humanos e seus filhos menores: 961039169; 961 674 745 (24h), da Saúde em Português / cap@saudeportugues.org

EQUIPAS MULTIDISCIPLINARES ESPECIALIZADAS (EME):

- EME TSH Norte: 918 654 101 / apf.sostshnorte@gmail.com
- EME TSH Centro: 918 654 104 / apf.sostshcentro@gmail.com
- EME TSH Alentejo: 918 654 106 / apf.sostsh.alentejo@gmail.com
- EME TSH Lisboa: 913 858 556 / apf.sostshlisboa@gmail.com

Associação de Apoio à Vítima (APAV) = 213 567 914

Linha Nacional de Emergência Social (LNES) = 144

LINHA SOS IMIGRANTE (e serviço de tradução telefónica): 808 257 257 / 218 106 191 (2ª a 6ª 9h/19h) - informacoes@acm.gov.pt

LINHA SOS (Criança desaparecida) = 11600

A Polícia de Segurança Pública, a Guarda Nacional Republicana, o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras ou a Polícia Judiciária também recebem queixas

e) Religião

Jewish Women's Archive – Feminist Theology, [em linha] disponível em: <http://jwa.org/encyclopedia/article/feminist-theology>

Kynsilehto, Anitta (ed.) (2008). Islamic Feminism: Current Perspectives. Tampere Peace Research Institute. Occasional Paper No. 96. [em linha] disponível em: http://www.asmba.org/PAPERS/TAPRI_islamic_feminism_web.pdf

Pew Research Center - The World's Muslims: Religion, Politics and Society - Chapter 4: Women In Society, [em linha] disponível em: <http://www.pewforum.org/2013/04/30/the-worlds-muslims-religion-politics-society-women-in-society/>

Princeton University Library – Women and Gender Studies Resources: Religion, [em linha] disponível em: <http://libguides.princeton.edu/c.php?g=84063&p=541501>

RECURSOS

Women's Alliance for Theology, Ethics, and Ritual, [em linha] disponível em: <http://www.waterwomensalliance.org/feminist-theology-101/>

Women's Islamic Initiative in Spirituality and Equality, [em linha] disponível em: http://www.wisemuslimwomen.org/muslimwomen/bio/amina_wadud/

Women's Ordination Conference, [em linha] disponível em: <http://www.womensordination.org/>

f) Alguns recursos gerais

Capitolina Díaz Martínez e Sandra Dema Moreno (ed.), (2013) *Sociología y Género*, Madrid, Tecnos.

Uma coletânea também genérica em Espanhol, com 12 capítulos sobre os mais variados temas.

Michael S. Kimmel, *The Gendered Society* (2011), NY/Oxford, Oxford University Press (4.ª ed.)

Um bom manual genérico, com 3 partes: 1 sobre teorias sobre o género; outra sobre aspetos estruturais (família, trabalho e educação) e a terceira sobre interações (violência, media, romance e amizade).

Virgínia Ferreira (org.) (2010) *A Igualdade de Mulheres e Homens no Trabalho e no Emprego em Portugal*, Lisboa, Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

Faz o balanço da evolução ao longo de 3 décadas (de 1980 a 2010) no enquadramento jurídico, no emprego, nos salários e na educação, para além de um bom capítulo teórico, [em linha], disponível em: http://www.cite.gov.pt/asstscite/downloads/publics/igualdade_CITE_NET.pdf

Glossário

As fontes utilizadas para cada termos 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)

Androcentrismo – Avaliação de pessoas e culturas com base em perspetivas, padrões e valores masculinos. O termo refere-se a uma visão de mundo centrada nos homens, a qual não apresenta necessariamente visões

explicitamente negativas de mulheres e de raparigas, mas posiciona os homens e os rapazes como representativos da condição ou experiência humana, e as mulheres e as raparigas como divergentes. É uma forma de sexismo complexa, subtil e muitas vezes não reconhecida, que tende a manifestar-se num *continuum*. Inclui misoginia e atitudes patriarcais, residindo o seu substrato em culturas patriarcais, nas quais os homens têm maior poder e influência e, por isso, é-lhes conferido o direito de avaliar e de gerir a vida de indivíduos e culturas. O androcentrismo existe em todos os campos de estudo e manifestações culturais. (P)

Assédio – Todo o comportamento indesejado, nomeadamente o baseado em fator de discriminação, praticado aquando do acesso ao emprego ou no próprio emprego, trabalho ou formação profissional, com o objetivo ou o efeito de perturbar ou constranger a pessoa, afetar a sua dignidade, ou de lhe criar um ambiente intimidativo, hostil, degradante, humilhante ou desestabilizador. (Q)

Assédio sexual – Todo o comportamento indesejado de carácter sexual, sob forma verbal, não-verbal ou física, com o objetivo ou o efeito de perturbar ou constranger a pessoa, afetar a sua dignidade, ou de lhe criar um ambiente intimidativo, hostil, degradante, humilhante ou desestabilizador. (Q)

Barreiras Invisíveis (Teto 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 – Assumpção 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, subseqüentemente, 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)

Empreendedorismo – O empreendedorismo é o fenómeno associado com a atividade empreendedora, sendo a atividade empreendedora toda a ação humana empresarial em busca da produção de valor através da

criação ou expansão da atividade económica pela identificação e exploração de novos produtos, processos ou mercados. (R)

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)

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 Mainstreaming – 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 – Refere-se à experiência interna e individual de género de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo identificado ao nascimento, incluindo o sentido pessoal atribuído ao corpo (o que pode envolver, se livremente escolhido, a modificação da aparência e/ou da função corporal, por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de género, incluindo a aparência, o discurso e os maneirismos. (L)

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)

Patriarcado – Forma tradicional de organização da sociedade que está na origem das desigualdades de género. De acordo com este tipo de sistema social, os homens, ou o que é considerado masculino, têm mais importância do que as mulheres ou o que é considerado feminino. Tradicionalmente, as sociedades foram organizadas de tal forma que a propriedade, a residência e os/as descendentes, bem como a tomada de decisões sobre a maioria das áreas da vida, costumam ser do domínio dos homens. As justificações para a manutenção de tal organização social tendem a convocar argumentos de natureza biológica (as mulheres estão naturalmente mais preparadas para serem cuidadoras, por exemplo) e tendem a dar o mote para diversas formas de discriminação de género. (O)

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 do emprego/trabalho em função do sexo

– A segregação sexual no trabalho pode ser considerada em termos absolutos – ou seja, a predominância efetiva de um sexo em determinada ocupação em particular – ou em termos relativos, quer dizer, uma proporção maior de um sexo em relação ao esperado. A principal razão pela qual as mulheres tendem a contar menos de 50% da força de trabalho é o trabalho doméstico e a carga desproporcional assumida por elas na prestação de cuidados não remunerados e de trabalho doméstico. (L)

Segregação horizontal do trabalho/emprego

– Refere-se à concentração de mulheres e de homens em diferentes ocupações e setores profissionais, não ordenados segundo qualquer critério (L)

Segregação vertical do trabalho/emprego

– A segregação vertical refere-se à concentração de mulheres e de homens em diferentes escalões, níveis de responsabilidade ou posições. Traduz a representação deficitária ou excessiva de mulheres e de homens em ocupações ou setores, partindo de uma ordenação baseada em atributos “desejáveis” (salário, prestígio, estabilidade do posto laboral, etc.), independentemente do setor de atividade. (L)

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 socioculturais. O sistema de género é institucionalizado através dos sistemas 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)

Tráfico de Seres Humanos – É o recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento de pessoas, recorrendo à ameaça ou ao uso da força ou a outras formas de coação, ao rapto, à fraude, ao engano, ao abuso de autoridade ou de situação de vulnerabilidade ou à entrega ou aceitação de pagamentos ou benefícios para obter o consentimento de uma pessoa que tem autoridade sobre outra, para fins de exploração. A exploração deverá incluir, pelo menos, a exploração da prostituição de outrem ou outras formas de exploração sexual, o trabalho ou serviços forçados, a escravatura ou práticas similares à escravatura, a servidão ou a extração de órgãos. - Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra a Criminalidade Organizada Transnacional Relativo à Prevenção, à Repressão e à Punição do Tráfico de Pessoas, em especial de Mulheres e Crianças, Artigo 3.º, a), adotado pela resolução A/RES/55/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 15 de Novembro de 2000. (M)

Teologias feministas – As teologias feministas (pois existem várias correntes nas mesmas) consistem em teologias que partem da experiência de fé das mulheres, exprimindo-a através de categorias não androcêntricas e emancipatórias. Constitui um exercício hermenêutico de desconstrução de discursos de subalternização das mulheres no contexto da religião e de (re)construção de discursos que procuram utilizar linguagens inclusivas na produção teológica. (N)

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/gendertoolkit/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, Strasbourg.
- F** – Recomendação CM/Rec(2007)13 do Comité de Ministres 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 Zoznina (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.
- L** – Gender Equality and Thesaurus from EIGE, em linha, disponível em <http://eige.europa.eu/rdc/thesaurus>
- M** – United Nations Office on Drugs and Crime, em linha, disponível em <https://www.unodc.org/unodc/en/organized-crime/intro/UNTOC.html>
- N** – WATER- Women’s Alliance for Theology, Ethics and Ritual, em linha, disponível em: <http://www.waterwomensalliance.org/feminist-theology-101/>; Women & Gender Studies Section – Women and Theology, em linha, disponível em: <https://www.libr.org/wgss/wgsslinks/theology.html>
- O** – Gender Equality Glossary, UN Women Training Center, em linha, disponível em <https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/view.php?id=36&mode=letter&hook=P&sortkey=&sortorder=asc>, consultado em dezembro de 2017.
- P** – Encyclopedia of Critical Psychology, Thomas Teo (Ed.), em linha disponível em https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4614-5583-7_16, consultado em dezembro de 2017.
- Q** – Definição constante do sítio **web** da Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, em linha, disponível em <http://www.cite.gov.pt/pt/acite/dirdevtrab005.html>
- R** – OCDE - A Framework for Addressing and Measuring Entrepreneurship, 2007, em linha, disponível em <http://search.oecd.org/std/business-stats/39629644.pdf>

Notas biográficas

Informação atualizada a 01 de outubro de 2017

Cristina C. Vieira (Coord.), Conceição Nogueira, Fernanda Henriques, Fernando M. Marques, Filipa Lowndes Vicente, Filomena Teixeira, Lina Coelho, Madalena Duarte, Maria Helena Loureiro, Paula Silva, Rosa Monteiro, Teresa-Cláudia Tavares, Teresa Pinto, Teresa Toldy, Virgínia Ferreira

Revisoras externas:
Ângela Rodrigues e Teresa Joaquim

Ângela Rodrigues

Doutorada em Ciências da Educação – especialização em Formação de Professores e é docente aposentada do Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Lecionou nas Licenciaturas de Ciências de Educação e de Psicologia, nos Mestrados em Formação de Professores, em Teoria e Desenvolvimento Curricular, em Pedagogia do Ensino Superior e em Educação Intercultural na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Docente e coordenadora do Programa de Doutoramento em Educação-Formação de Professores e também do Mestrado em Educação, no Instituto de Educação. É autora, entre outras publicações, de *Análise de práticas e de necessidades de formação* e coautora, com Maria Teresa Estrela e Manuela Esteves, de *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*. Email: arodrigues@ie.ulisboa.pt

Conceição Nogueira

Doutorada em Psicologia Social, no domínio dos Estudos de Género. Professora Associada com Agregação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. É autora de vários livros (nacionais e internacionais), *capítulos de livros e artigos* sobre a temática dos Estudos de Género, Sexualidades e Feminismos. Coordenadora de vários projetos internacionais e nacionais. Tem colaboração regular com a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) e com a Direção-Geral da Educação no domínio da formação de professores/as nas questões da educação, género e cidadania. Email: cnogueira@fpce.up.pt

Cristina C. Vieira

Licenciada em Psicologia e doutorada em Ciências da Educação. Professora Associada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra (CEIS 20) e Vice-Presidente da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM). Tem colaboração regular com a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) e com a Direção-Geral da Educação no domínio da formação de professores/as nas questões da educação, género e cidadania. Faz parte do Conselho Nacional de Educação, em representação das Organizações Não-Governamentais de

Mulheres, desde 2016. Membro da Direção da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) (2017-2020). Integrou a equipa de autores/as dos anteriores Guiões de Educação Género e Cidadania, publicados pela CIG. Email: vieira@fpce.uc.pt

Fernanda Henriques

Professora Emérita da Universidade de Évora e Doutorada em Filosofia, na área da Filosofia Contemporânea. Foi membro do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida. Pertenceu à direção da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres e foi cofundadora da 10 Associação Portuguesa de Teologias Feministas. Tem publicado nas áreas da Filosofia Hermenêutica e dos Estudos sobre as Mulheres, no país e no estrangeiro. Últimas publicações: 2016: *Filosofia e Género. Outras narrativas sobre a Tradição Ocidental* (autora); 2016: *Marginalidade e Alternativa: vinte e seis FILÓSOFA para o século XXI*, (Co-edição); 2016: *Feminist Explorations of Paul Ricoeur's Philosophy*, (co-edição). 2015: "Philosophie et littérature chez Paul Ricoeur: une réponse aux limites de la rationalité". Kant – un des «proches» de Paul Ricoeur – et le poids de son héritage dans la rationalité herméneutique ricoeurienne". 2013, *Études Ricoeuriennes/Ricoeur Studies*, v. 4, nº1. Revista Internacional eletrónica (editora). Email: maria.mariafern@gmail.com

Fernando M. Marques

Licenciado em História da Arte, Pós-Graduado em Administração Escolar e Mestre em História da Educação/ Educação Comparada. Professor e Formador. Membro colaborador do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro. Autor de publicações nas áreas de História da Educação/ Sexualidade, Género e Media. Email: fernandommarques@campus.ul.pt

Filipa Lowndes Vicente

Investigadora no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, doutorou-se na Universidade de Londres, em 2000. É autora de vários artigos e livros: *Viagens e Exposições: D. Pedro V na Europa do Século XIX* (2003); *Outros Orientalismos: A Índia entre Florença e Bombaim, 1860-1900*, publicado em Portugal (2009) na Índia e em Itália (2012); *Arte Sem História: Mulheres e Cultura Artística, Séculos XVI-XX* (2012); *Entre dois Impérios. Viajantes britânicos em Goa (1800-1940)* (2015). Como editora publicou *O Império da Visão: fotografia no contexto colonial português (1860-1960)*, em 2014 e, em 2016, *Aurélia de Sousa, Mulher Artista (1866-1922)* catálogo da exposição que também comissariou, no Porto e em Matosinhos. Entre os seus temas de investigação, centrados nos séculos XIX e XX, encontra-se a história intelectual, cultural e visual; a Índia Colonial, portuguesa e britânica; e a história das mulheres enquanto autoras e criadoras. Email: filipa.vicente@ics.ulisboa.pt

Filomena Teixeira

Licenciada em Biologia, Mestre em Educação/ Metodologia do Ensino das Ciências e Doutorada em Didática. Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação de Coimbra. Coordenadora da área de Ciências Experimentais, do Ambiente e da Saúde. Coordenadora do Mestrado em Educação para a Saúde. Professora visitante da Pós Graduação em Educação Sexual na UNESP, Araraquara, Brasil. Membro de comissões nacionais e internacionais de avaliação. Integra o Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro. Membro da equipa do projeto de investigação "La educación en sexualidad e igualdad en la formación inicial de profesorado y educadores-as sociales. Análisis comparativo España, Portugal, Brasil y Argentina. Autora e coautora de diversas publicações, designadamente, na área da Sexualidade, Género e Media. Email: filomena@esec.pt

Lina Coelho

Doutorada em Economia pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, onde também leciona. É investigadora no Centro de Estudos Sociais. No seu doutoramento estudou as desigualdades económicas entre homens e mulheres em Portugal. Os seus interesses de investigação centram-se nas desigualdades de género, economia feminista e da família, temáticas que tem abordado em artigos científicos e capítulos de livros, em autoria e coautoria. Entre 2013 e 2015 coordenou um projeto de investigação designado *Finanças, Género e Poder: como estão as famílias portuguesas a gerir as suas finanças no contexto da crise?* com o objetivo de caracterizar as práticas de gestão familiar dos casais portugueses com filhos, as estratégias adotadas para enfrentar os efeitos da crise económica e as suas implicações nas desigualdades de género no seio da família. Email: lcoelho@fe.uc.pt

Madalena Duarte

Doutorada em Sociologia e Investigadora do Centro de Estudos Sociais. É Professora Auxiliar Convidada na Faculdade de Economia e subdiretora do Programa de Doutoramento em Estudos Feministas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. As suas áreas de interesse incluem a sociologia do direito, os estudos feministas, a violência de género, o tráfico de pessoas, a saúde sexual e reprodutiva e os movimentos sociais. Tem vários artigos publicados e comunicações apresentadas sobre estes temas em conferências nacionais e internacionais. Entre outras publicações, é coautora do livro "Tráfico de Mulheres em Portugal para fins de exploração sexual". Está a realizar o Pós-Doutoramento sobre Homicídios nas relações de intimidade em Portugal. Email: madalena@ces.uc.pt

Maria Helena Loureiro

Licenciada em Filologia Germânica pela Faculdade de Letras da Universidade

de Coimbra (FLUC). Professora do ensino secundário, na Escola Secundária de Avelar Brotero, foi, de 1989 a 2007, assistente convidada na FLUC, onde foi Formadora do Ramo de Formação Educacional e docente do Grupo de Estudos Anglo-Americanos (GEAA). Lecionou as disciplinas de Didática do Inglês e Desenvolvimento Curricular. Cofundadora, em 1995, do Grupo de Estudos Feministas (GREF), lecionou ainda Sexismo e Educação e, em co docência, Introdução aos Estudos Feministas. Email: mhelenaloureiro.abril74@gmail.com

Paula Silva

Doutorada em Ciências do Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto onde exerce funções de docência e de investigação no Centro de Investigação em Atividade Física, Saúde e Lazer (CIAFEL). Centra os seus estudos e projetos de investigação no domínio dos Estudos de Género e Desporto. É autora do livro *Construção/Estruturação do Género em Educação Física*, de vários artigos e capítulos de livro nacionais e internacionais, e investigadora em projetos financiados (ex: *Social environment and Gender inequalities in adolescent's physical activity and sports*). Vice-presidente da Associação Portuguesa Mulheres e Desporto colaborou no desenvolvimento de projetos como *Mais Desporto na Escola* e *Agir para Mudar* com financiamento europeu do POEFDS. Email: psilva@fade.up.pt

Rosa Monteiro

Doutorada em Sociologia do Estado, do Direito e da Administração na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra/ Centro de Estudos Sociais (FEUC/CES). Investigadora do CES e professora auxiliar no Instituto Superior Miguel Torga, em Coimbra. Foi vice-presidente da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres. Na sua tese de doutoramento, intitulada *Feminismos de Estado em Portugal: mecanismos, estratégias, políticas e metamorfoses*, estudou a articulação entre o mecanismo oficial para a igualdade e os movimentos de mulheres, analisando também

a produção das políticas de igualdade e sua efetividade. Participou na avaliação dos Planos Nacionais para a Igualdade (II e III) e na Integração da Perspetiva de Género nos Fundos Estruturais – QREN e FEDER. Foi investigadora do projeto *Local Gender Equality: Mainstreaming de Género nas Comunidades Locais*. Tem publicações nacionais e internacionais sobre políticas públicas de igualdade, conciliação trabalho-família, segregação, entre outros temas. É, desde outubro de 2017, Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade. Email: rosa.monteiro@ces.uc.pt

Teresa-Cláudia Tavares

Doutoranda em Literatura Comparada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Nova de Lisboa onde é também membro do Instituto de Estudos de Literatura Tradicional. É professora adjunta e coordenadora do departamento de Línguas e Literatura da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. No campo do género e educação, foi formadora e integrou a equipa de autores/as dos anteriores Guiões de Educação Género e Cidadania, publicados pela CIG. A sua dissertação de doutoramento em curso visa a reescrita da história da literatura portuguesa de meados de oitocentos via reavaliação e potencial resgate da correspondente produção literária de autoria feminina. Privilegia o feminismo interseccional, os estudos islâmicos, os estudos *queer* e a história política, história das mentalidades e história da vida privada. Email: tc.tavares@ese.ipsantarém.pt

Teresa Joaquim

Doutorada em Antropologia Social pelo I.S.C.T.E. Professora Auxiliar da Universidade Aberta. Coordenadora do Mestrado de Estudos sobre as Mulheres - género, cidadania e desenvolvimento. Membro do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida (1996- 2001). Membro do Centro das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI)

ex- coordenadora do Grupo de Investigação em Estudos sobre as Mulheres – Género, Sociedades e Culturas. Publicou, entre outros: *Dar à luz*, ensaio sobre as práticas e crenças da gravidez, parto e pós-parto em Portugal, Publicações D. Quixote, 1983; *Menina e Moça*, Construção Social da Feminilidade séculos XVII-XIX, Fim de Século, 1997; *As causas das Mulheres*. A comunidade infigurável, Lisboa, Livros Horizonte, 2004; *Cuidar dos outros*, cuidar de si – questões em torno da maternidade, Lisboa, Livros Horizonte, 2006. *Masculinidades/Feminilidades*. 2010 (org). Porto, Edições Afrontamento. Email: tjoaquim@uab.pt

Teresa Pinto

Doutorada em Estudos sobre as Mulheres – História das Mulheres e do Género (UAb), é investigadora integrada do CEMRI-UAb. Professora do ensino secundário, formadora acreditada de docentes e professora auxiliar convidada no Mestrado em Estudos sobre as Mulheres da UAb. Presidente da APEM e Diretora da revista científica *ex aequo* (2007-2014), é membro do seu Conselho Científico. Coordenou a área da Educação da CIDM/ CIG (1995-2004) e voltou a colaborar na área da educação e dos Planos Nacionais para a Igualdade (2008-2012). Tem sido Perita Convidada pela Comissão Europeia, pelo EIGE – Instituto Europeu para a Igualdade de Género e pelo Conselho da Europa. Integrou o Conselho Nacional de Educação (2007-2010). Tem vasta obra publicada, de que se destaca, em 2017, "International Expositions and the Rewriting of Portuguese Women's History", in Rebecca Rogers e Myriam Boussahba-Bravard (Ed.), *Women in International and Universal Exhibitions*, Routledge. Email: tpinto@cemri.uab.pt

Teresa Toldy

Doutorada em Teologia (área da Teologia Feminista) pela Philosophisch-Theologische Hochschule Sankt Georgen (Frankfurt/ Alemanha), Mestre em Teologia (ramo de

Teologia Sistemática) pela Universidade Católica Portuguesa, Licenciada em Teologia pela Universidade Católica Portuguesa. Pós-doutorada pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Professora Associada com Agregação em Estudos Sociais na Universidade Fernando Pessoa (Porto), em regime de exclusividade. Docente desta universidade na área da Ética. Presidente da Comissão de Ética da mesma instituição. Investigadora do CES, onde co coordena o POLICREDOS, juntamente com Tiago Pires Marques. Presidente da Associação Portuguesa de Teologias Feministas e Vice-Presidente da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres, entre 2009 e 2014. Domínios de Especialização: Religião; Estudos feministas. Outros domínios: Cidadania. Com várias obras publicadas na área da religião e dos estudos feministas. Email: toldy@ufp.edu.pt

Virgínia Ferreira

Doutorada em Sociologia, é docente da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Investigadora do Centro de Estudos Sociais. Tem estudado o modo como as relações sociais de sexo se expressam em vários fenómenos, processos e estruturas sociais. É Presidente da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM), Diretora da revista *ex æquo* (APEM/ Afrontamento) e representante Portuguesa no *Expert Group on Gender and Employment* da Comissão Europeia. Tem coordenado vários estudos de avaliação das políticas públicas de igualdade de mulheres e homens. O *Local Gender Equality – o mainstreaming de género nas comunidades locais* foi o último projeto que coordenou. Tem publicado artigos e ensaios em revistas e em coletâneas nacionais e internacionais. Email: virginia@fe.uc.pt

