



Departamento de Sociologia e Políticas Públicas

Representações de género de crianças e jovens: uma análise a
partir de um estabelecimento de apoio ao estudo

Nádia Samanta de Almeida Shocron

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Educação e Sociedade

Orientadora:
Professora Doutora Sandra Palma Saleiro, Professora Auxiliar Convidada e Investigadora
Integrada do CIES- IUL
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2018

Agradecimentos

Na reta final desta etapa surge o sentimento de gratidão e, por isso, é importante agradecer a todos os que mostraram o seu apoio e me ajudaram a ultrapassar mais um desafio.

Em primeiro lugar à minha orientadora, pela qual tenho muito respeito pelo seu trabalho, agradeço a paciência e tolerância para com os meus prazos, a constante disponibilidade e, principalmente, por partilhar comigo os seus conhecimentos e levantar uma ponta do véu da área do género suscitando em mim um maior interesse e vontade de envolvimento na área. À Doutora Patrícia Carter por me levar a questionar tudo o que sei.

Agradeço também, numa nota mais pessoal, aos meus amigos Fernando e Isabel pelo apoio e incentivo para prosseguir com os meus sonhos, numa altura menos boa da minha vida, sem os quais não estaria hoje nesta posição. À minha amiga Ema pelo exemplo de independência e força da natureza que tão características lhe são. À minha amiga e empregadora Liliana por me permitir algum tempo para a realização desta dissertação e por, também ela, ser um exemplo de perseverança e inteligência. Aos meus pais por fazerem de mim a mulher que sou hoje, por me mostrarem, mesmo sem perceberem, que nós somos agentes do nosso destino capazes de adotar uma posição própria. À minha irmã pelo apoio incondicional e fé inabalável em mim e nas minhas capacidades.

Aos meus amigos por acreditarem mais em mim do que eu própria. A todos os meninos e meninas que permitiram este estudo e que todos os dias me fazem sorrir. E por fim, a todos os homens e mulheres que lutam pela igualdade de género.

Dedico este trabalho aos meus sobrinhos, Camila e Valentim, para que sigam sempre os seus sonhos, os seus interesses e gostos, que se libertem de estereótipos e aceitem todas as pessoas tais como elas são.

Resumo

O presente estudo pretende identificar as representações e práticas de género de crianças e jovens, através da aplicação de um inquérito por questionário dirigido a um grupo de 40 crianças entre os oito e os 15 anos de um centro de estudos na região de Odivelas.

O trabalho começa por abordar a diferença entre os conceitos de sexo e género, o género, não só como representação social mas como um alvo do biopoder, a socialização de meninos e meninas com base na categorização sexual e a pertinência de se falar destas questões. O inquérito por questionário procurou recolher dados sobre a vida escolar, os interesses dos/das alunos/as, a distribuição familiar das tarefas domésticas e as representações dos jovens sobre os outros e sobre si.

A análise dos dados permitiu constatar a reprodução, por parte das crianças e jovens que constituem a amostra, das representações sociais dominantes associadas a cada um dos sexos e dos estereótipos de género. Estas representações, que afetam diferentemente rapazes e raparigas, apresentam-se para ambos os géneros como uma limitação ao desenvolvimento pleno das suas competências físicas, emocionais e intelectuais. No entanto, são também notórios alguns progressos, nomeadamente em termos do reconhecimento da igualdade de género, que embora mais generalizado no caso das raparigas, já se estende maioritariamente aos rapazes. O estudo contribuiu para revelar, uma vez mais, a maior apropriação e reivindicação por parte das raparigas de características, práticas e expectativas tradicionalmente reservadas aos rapazes, do que progressos no sentido oposto.

Palavras-chave: género, desigualdade de género, educação, representações sociais, crianças, jovens.

Abstract

The present study intends to identify the representations and practices of gender of children and young people through the application of a questionnaire survey directed to a group of 40 children, between the ages of eight and 15 years old, of a study center in the region of Odivelas.

The work begins by addressing the difference between the concepts of sex and gender, gender, not only as social representation but as a target of biopower, the socialization of boys and girls based on sexual categorization and the relevance of talking about these issues. The questionnaire survey sought to collect data on school life, the interests of students, the household distribution of chores and the representations of young people about others and about themselves.

The analysis of the data showed the reproduction, by the sampled children and youngsters, of the dominant social representations associated with each of the sexes and of the gender stereotypes. These representations, which affect boys and girls differently, are presented for both genders as a limitation to the full development of their physical, emotional and intellectual skills. However, some progress has also been made, notably in terms of the recognition of gender equality, which, although more widespread on girls, already extends to boys. The study has once again revealed the greater ownership and claim by girls of characteristics, practices and expectations traditionally reserved for boys than progress in the opposite direction.

Keywords: gender, gender inequality, education.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract	iii
ÍNDICE	iv
Índice de quadros.....	v
Índice de gráficos	v
INTRODUÇÃO.....	6
1. (DES)IGUALDADE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO.....	8
1.1. Conceitos de sexo e género	8
1.2. Género como construção social	11
1.3. Sexo, Género e Poder	13
1.4. Socialização	15
1.5. Pertinência da discussão das questões de género	17
1.6. Pertinência da discussão das questões de género na infância	20
2. METODOLOGIA	24
2.1. Objetivos da pesquisa	24
2.2. Método e técnica de investigação	24
2.3. Amostra e método de amostragem.....	27
3. REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NAS CRIANÇAS.....	28
3.1. Caracterização da Amostra	28
3.2. Género e atitudes escolares.....	30
3.3. Preferências.....	37
3.4. Desporto e atividade física.....	42
3.5. Género, Tarefas Domésticas e Cuidados Pessoais.....	43
3.6. Representações Pessoais e Sobre a Igualdade de Género	47
CONCLUSÃO.....	53
BIBLIOGRAFIA.....	56
FONTES.....	61
ANEXOS.....	I

Índice de quadros

Quadro 1- Grupo profissional dos pais.....	29
Quadro 2- Disciplina Favorita dos/as alunos/as	31
Quadro 3- Disciplina a que os/as alunos/as têm melhores notas	32
Quadro 4- Espaços que os/as alunos/as mais frequentam	33
Quadro 5- Atividades na escola, fora das aulas.....	34
Quadro 6- Género do/a melhor amigo/a.....	35
Quadro 7- Composição do grupo de amigos/as.....	35
Quadro 8- (Des) igualdades de tratamento nos alunos e alunas	36
Quadro 9- Cores preferidas	38
Quadro 10- Fantasia usada no último Carnaval	40
Quadro 11- Profissão que gostaria de vir a ter	41
Quadro 12- Desporto que o/a aluno/a pratica.....	43
Quadro 13- Elemento família que passa mais tempo com as tarefas domésticas.....	41
Quadro 14- Quem deve passar mais tempo com as tarefas domésticas	44
Quadro 15- Tarefas realizadas pelo pai e pela mãe	45
Quadro 16- Quem procura quando precisa de apoio	46
Quadro 17- Representações pessoais dos alunos.....	48
Quadro 18- Contextos em que as mulheres são tratadas de maneira diferente	50
Quadro 19- Estereótipos e representações de género	52

Índice de Gráficos

Quadro 1- Tempo médio de trabalho não pago no último dia útil	14
Quadro 2- Género dos/as alunos/as	28
Quadro 3- Ciclo de estudos dos/as alunos/as	28
Quadro 4- Grau de escolaridade da mãe.....	28
Quadro 5- Grau de escolaridade do pai	28
Quadro 6- Indicador familiar de classe	30
Quadro 7- Género cinematográfico preferido	38
Quadro 8- Género do/a cantor/a preferido/a.....	39
Quadro 9- Frequência de rapazes e raparigas no desporto	42
Quadro 10- Opinião quanto ao tratamento igualitário.....	49
Quadro 11- Opinião sobre o tratamento das mulheres em Portugal.....	49
Quadro 12- Sentimentos relativamente ao tratamento negativo.....	50
Quadro 13- Sentimentos relativamente ao tratamento positivo.....	50

INTRODUÇÃO

As questões de género foram um dos maiores alicerces na história da nossa sociedade. É através do género que se criam papéis para homens e mulheres e se espera deles que os mantenham como forma de organização do mundo social. Numa época histórica em que, cada vez mais, se defende a igualdade de direitos para homens e mulheres, em que, em Portugal, se implementa a igualdade de género no currículo nacional, mostra-se essencial a reflexão e discussão sobre a forma como os sexos se representam na sociedade.

Em matéria de direitos humanos, o género, suas assimetrias e desigualdades a ele associadas estão no topo das preocupações a nível mundial (Pinto, et al.,2015). Assim, a forma como as crianças se representam, a si e aos outros, deve ter um maior foco de atenção, pois é nas crianças que estas reproduções de papéis e estereótipos se iniciam, através da sua educação e socialização.

Segundo Pereira (2013), os processos de construção social das diferenças e desigualdades entre homens e mulheres, que têm por base as categorias de “masculino” e “feminino”, são multidimensionais e complexos. Apesar disso, de acordo com as teorias sociológicas, é possível identificar como processo de construção aquele em que as crianças vão construindo este sistema de assimetrias ao longo do seu crescimento, com a sua família e pares, tendo como base, o que as teorias naturalistas chamam de “diferença natural”, ou seja, o sexo e as suas características biológicas.

Surge, com base na fundamentação anterior e na minha formação na área da educação e interesse nas questões de género, uma urgência de estudar os meios onde se constroem estas assimetrias, como a escola ou a família, através das atividades e atitudes escolares e das tarefas domésticas, mas também emerge a necessidade de se investigar os interesses e preferências das crianças.

Assim, espera-se com esta dissertação dar uma visão das representações de género presentes nas crianças entre os oito e os 15 anos, observando e analisando dados referentes a uma amostra de alunos com um nível social privilegiado, para identificar papéis de género e compreender o seu peso e como esse dualismo de papéis influencia a vida destes/as jovens.

O trabalho está dividido em três capítulos, o primeiro, fundamental para contextualizar o leitor sobre o gênero e as suas representações sociais, começa por apresentar um enquadramento teórico onde se explicam os conceitos de sexo e gênero, as perspetivas sociológicas e psicológicas sobre esta área, o papel do gênero na sociedade e a pertinência destas questões. No segundo é apresentada a metodologia do trabalho, as técnicas de recolha e análise de dados, onde é apontado inquérito por questionário como principal instrumento. No terceiro capítulo, são expostos e discutidos os dados recolhidos com recurso a fundamentação teórica, gráficos e quadros de dados, com base, não só, nas informações recolhidas através do questionário como pela observação feita aos alunos e alunas ao longo deste processo

Espera-se com este trabalho que se compreendam e identifiquem as representações de gênero nas crianças, como estas podem influenciar o modo como meninos e meninas se relacionam e como vivem e vêem o mundo ao seu redor.

1. (DES) IGUALDADE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO

1.1. Conceitos de Sexo e Gênero

Com o objetivo de se estruturar, a sociedade em que vivemos tende a colocar e dividir os indivíduos em grupos distintos. A primeira distinção que se faz é relativa ao corpo de cada um/a. Assim, desde o início dos tempos que, na natureza, se faz uma segregação binária: homem ou mulher, macho ou fêmea. O sexo é, por isso, um fator importante no desenvolvimento de uma criança (Nogueira e Saavedra, 2007). É através dele que os pais e mães se guiam para encontrar as roupas que acham mais adequadas, desenhar o quarto segundo as cores que lhes parecem apropriadas ou escolher o nome do bebê. E evidência disso é que, segundo Maccoby, a presença de um bebê ou de uma criança cujo sexo é “biologicamente ambíguo suscita sentimentos de desconforto e mal-estar nas pessoas” (1980, cit. por Nogueira e Saavedra, 2007:11).

Quando preenchemos um questionário, uma das questões que sempre nos colocam é o sexo. Apesar de ser uma forma de nos identificarmos ao nível das instituições, o sexo com que nascemos nem sempre traduz aquilo que somos, que sentimos, que aspiramos ou o modo como nos comportamos. É por isso importante distinguir sexo de gênero, considerando que o primeiro pertence ao domínio da biologia e o último do domínio da cultura (Nogueira e Saavedra, 2007; Oakley, 1972).

Cardona define sexo como um “termo usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma categoria biológica: sexo masculino ou sexo feminino” (2011:24). Já o gênero é um conceito elaborado cultural e socialmente sobre as características biológicas sexuais dos indivíduos, que atravessa relações de poder. Esta definição salta da esfera do biológico para o domínio cultural. O gênero é assim uma construção social em que, segundo Ann Oakley, o homem e a mulher vão incorporando atributos psicológicos e aquisições culturais ao longo da sua vida (Connell, 2002). O gênero faz então parte do domínio da cultura e é um conceito usado para “descrever as inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença” (Cardona *et al*, 2011: 22)

À parte do gênero como construção social, na primeira metade do século XX, surge na psicologia a primeira *abordagem essencialista* que, como afirma Conceição

Nogueira, “sugere a existência de diferenças inatas e estáveis entre os sexos, conceituando o gênero como uma propriedade estável, inata e bipolar de diferenciação sexual, tendo um caráter eminentemente determinista” (2001:140). Esta abordagem essencialista tem como base a diferença natural entre homens e mulheres e correlaciona intimamente sexo e gênero, de tal forma que, para os/as autores/as que a defenderem, sexo e gênero acabam por ser praticamente equivalentes. Esta concepção é a socialmente vigente, levando autores como Giddens e Bourdieu a defender que um código binário articula sexo e gênero como se se tratasse da mesma coisa. Segundo a análise de Devor (em Saleiro, 2013), os traços de personalidade e características psicológicas dos indivíduos são socialmente identificados como masculinos ou femininos, e os indivíduos comportam-se e apresentam-se segundo a identidade sexual “naturalmente dada”.

A psicóloga Janet Spence defendeu, nos seus estudos de gênero, que o gênero é um processo multidimensional e que se explica através de princípios do desenvolvimento humano, sendo por isso o conjunto de características de personalidade, competências pessoais e interesses. Assim, segundo a autora, falamos de gênero quando “nos referimos a um conjunto de componentes que incluem, para citar apenas algumas, a identidade de gênero, a orientação sexual, os papéis de gênero, as características da personalidade, as competências pessoais e os interesses” (em Cardona, *et al* 2011: 27).

Para melhor entender estes dois conceitos, olhemos para o exemplo de mães e pais que assim que sabem o sexo do bebê tratam de pintar o quarto de rosa ou azul e comprar as roupas e brinquedos “de rapaz” ou “de rapariga”. Essas distinções estão presentes de modo ainda menos óbvio, Por exemplo, estudos feitos por Carole Beal (1994) confirmam que as mães identificam os movimentos do bebê do sexo masculino como fortes e vigorosos e os do bebê do sexo feminino como muito suaves (Cardona *et al*, 2011).

A pesquisadora e neurocientista americana, Lise Eliot (2013) no seu estudo “Cérebro Azul ou Rosa: O Impacto das Diferenças de Gênero na Educação”, sobre os cérebros de meninas e meninos, não encontrou diferenças significativas nos cérebros de meninos e meninas que sustentem as teorias naturalistas. Segundo a autora, as diferenças encontradas são subtis e nenhuma delas identifica traços de personalidade.

Nesse mesmo estudo, Eliot expõe uma experiência feita com adultos, em que lhes eram apresentados alguns bebês sem que lhes fossem revelados os seus sexos. O resultado traduz-se numa distinção do comportamento nos adultos que, ao acharem estar em contacto com uma menina, se mostravam mais preocupados e com algum receio de a magoar. Já quando os mesmos indivíduos entravam em contacto com um bebê que pensavam ser do sexo masculino, tratavam-no de uma forma mais despreocupada. Isto evidencia a teoria etnometodológica de Kessler e McKenna (1985) que afirmam que o género é feito primeiramente por atribuições dos agentes exteriores, atribuições essas construídas com base na forma como vemos o género e que se encontram nas interações diárias.

A forma como distinguimos as pessoas com base nas suas características físicas e biológicas é um modo de organização da nossa sociedade mas pode prejudicar o desenvolvimento pessoal dos indivíduos. Esta distinção sexual é atravessada por relações de poder, estabelecendo comportamentos formatados para quem é reconhecido como menina ou menino. Pese embora alguns progressos verificados, o género continua a ser gerador de desigualdades, onde as mulheres continuam a ser o garante da vida doméstica e do espaço privado e os homens se focam na vida profissional e pública. Vivemos assim em sociedades sexistas, alimentadas pelo preconceito e formas múltiplas de discriminação, onde os homens são os detentores do poder e em que “o padrão existente de desigualdades de género coloca os homens no controlo dos recursos necessários para implementar os direitos das mulheres na justiça” (Connell, 2003: 3).

Os estereótipos de género e a segregação das pessoas surgem numa tentativa de dar significado à nossa existência no universo. Desta forma, a Bíblia é um exemplo de criação de estereótipos, já que este livro sagrado identifica homem e mulher como dois seres criados por Deus. O primeiro à sua imagem, o segundo nascido de uma costela do primeiro, como se pode ler e analisar em “Génesis”.

O discurso religioso acaba assim por perpetuar os estereótipos, através de uma cultura patriarcal que vê as mulheres e a sexualidade como temíveis, transmitindo imagens como a de Eva, ligada aos conceitos do pecado, da desobediência e ruptura com o divino, e a de Maria, o símbolo de pureza, destacando a sua ligação à virtude e ao divino. Estas imagens são reproduzidas pelos crentes, de forma contínua, integrando as

práticas sociais e o comportamento das mesmas face à dominação masculina (Mota-Ribeiro,2000), já que, segundo a Bíblia, foi Eva quem comeu o fruto proibido e influenciou Adão a fazer o mesmo recaindo sobre ela e os seus descendentes de sexo feminino maldições como a sua submissão perante o homem.

Lígia Amâncio (1994) identifica a interdependência entre estereótipos e sistema de valores dos indivíduos, considerando essa mesma dependência como fundamental na resistência à mudança e à informação que contraria os estereótipos. No caso da religião, esta transmite um conjunto de valores e modelos de representação de mulheres e homens que levam a aceitar mais facilmente os estereótipos de género como naturais, principalmente para quem é crente.

No entanto, não se pode reservar à Igreja o papel criador das desigualdades de género, já que religiões como o Cristianismo são elementos mais justificadores que desencadeadores, tendo em conta que o argumento teológico foi desenvolvido ao mesmo tempo que se foi construindo um discurso histórico que suporta o processo da construção social do género (Mota-Ribeiro, 2000).

Para além do nível individual, a categorização segundo o sexo encontra-se também na objetividade das instituições. “A divisão entre os sexos parece estar "na ordem das coisas"[...] a ponto de ser inevitável : ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas "sexuadas"), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de perceção, de pensamento e de ação” (Bourdieu, 1999: 17).

1.2. Género como construção social

O género resulta de uma construção social onde a sociedade transforma macho e fêmea em masculino e feminino. Tal como, no final dos anos 1940, a filósofa francesa Simone de Beauvoir afirmou, “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”.

Podemos observar que o género é uma construção social quando nos deparamos com as distintas formas de educar e criar meninos e meninas, seja em contexto familiar ou escolar. Cristina Vieira (2013) afirma que a família é um espaço onde as crianças retêm e apreendem as normas e os papéis de género muito antes desse processo ter lugar

noutros contextos, nomeadamente o escolar. Seguidamente, também a escola funciona como um lugar com alicerces sexistas revelando uma sistemática coerência face às questões relativas aos papéis tradicionais de género, onde rapazes e raparigas vivem experiências distintas caracterizadas pelo poder do masculino e subordinação do feminino. A escola define também os padrões de sucesso através dos seus discursos e práticas androcêntricas, nos quais meninas e meninos são socializados para uma aprendizagem nas suas posições sociais desiguais.

A criança aprende a comportar-se de acordo com os modelos dominantes de masculinidade e feminilidade. Os géneros funcionam assim como *habitus* sexuais (Bourdieu,1999). Apesar do género assentar nestas reproduções sociais, autores que se posicionam numa abordagem interacionista, como Maria do Mar Pereira (2012), defendem que as crianças não são agentes passivos nestas questões e que elas próprias fazem género através da sua performance social.

No seu estudo de caso, numa escola lisboeta, Pereira (2012) pôde identificar algumas resistências ao sistema de género, quando se deparou, por exemplo, com um grupo de meninas a mostrar a sua indignação por não poderem jogar à bola sempre que os meninos chegavam ao campo e o declaravam como deles, já que, para eles, aquele é o seu território. Assim, os rapazes exercem sobre elas violência psicológica de tal forma que estas desistem de estar no espaço que é considerado deles mas que deveria ser para todos.

Esta perspetiva performativa do género tem trazido grandes contributos à compreensão do género, da sua produção e reprodução, focando os fatores individuais e contextuais. Isto vai ao encontro das perspetivas feministas pós-modernas que, segundo Sandra Harding (1989), sustentam que homens e mulheres escolhem certas atitudes e comportamentos e ignoram outras, e por isso, “fazem género”, acreditando-se assim que o género é mais do que uma reprodução social, ele é performativo (Nogueira, 2001).

Esta forma de ver o género convida à análise das semelhanças em vez de priorizar as diferenças entre homens e mulheres. As mulheres são mais semelhantes que diferentes dos homens na maioria dos seus traços psicológicos e competências mas optam por comportamentos distintos devido aos estereótipos que lhes são colocados. Isto é, através destes mesmos estereótipos, homens e mulheres respondem de formas

distintas dentro das expectativas sociais e em conformidade com o que se acham ser correto para os indivíduos do seu respetivo sexo.

1.3. Sexo, Género e Poder

O género é um dos maiores alvos do esforço social, e do biopoder, exercido para mudar o comportamento das pessoas. A criminalização da homossexualidade ou do aborto são um dos vários exemplos de como existe um poder na nossa sociedade de controlo e opressão.

Foucault sugere, numa das suas obras, que o poder é abertamente dispensado e opera intimamente, causando impacto direto na disciplina do corpo, na identidade e no sentido de pertença (Connell, 2002).

O género acaba assim por ser uma construção social de representações de comportamentos, expectativas, direitos e deveres de cada um dos sexos, em que estes arranjos se mostram como fontes de prazer, reconhecimento e identidade, bem como de injustiça e crueldade. Torna-se assim claro considerar o género como um conceito político (Connell, 2002)

Este simbolismo de género é operado em todas as instâncias e realidades da nossa sociedade, como nos filmes, nas fotografias, nos gestos, no vestuário, e também ao nível das instituições e espaços sociais, como hospitais, escolas e zonas de lazer.

Ao contrário do que concebem as ideologias da “diferença natural”, o género é algo histórico. Isto significa que os seres humanos são capazes de fazer certas coisas hoje que lhes são permitidas não pela sua evolução biológica mas pelo seu progresso social e cultural, transformando-os em seres criadores e inventores. O género é uma representação clara das transformações ocorridas ao longo dos tempos e reproduzidas por ação social. Assim, os papéis de género não são os que eram há 30 anos atrás, já que os “sistemas de género são diversos e estão em constante mudança” (Connell, 2002; Ferree *et al*, 1999; Holter, 1997; Walby, 1996, cit. por Connell, 2003:4). Isto acontece porque os sistemas de género surgiram de diferentes culturas históricas em distintas partes do mundo e, também, em grande parte, devido à emancipação da mulher e do seu papel na sociedade.

Desta forma, as categorias de género não são fixas, e é aqui que encontram, cada vez mais, novos conceitos como *queer*, *agender* ou pessoa não binária e onde outros conceitos como “dona de casa” entram em desuso. As mulheres estão cada vez mais representadas no mundo do trabalho remunerado e quebram os estereótipos ao deixarem de pensar em si como apenas “donas de casa”.

O Estado é visto pela teoria feminista como uma instituição patriarcal que serve de veículo ao poder do homem, identificando-o como o núcleo estrutural das relações de género que confere a si próprio o poder sobre todas as questões envolventes neste ambiente. Esse poder pode ser observado na clara divisão do trabalho, onde as mulheres têm principalmente funções na área da saúde, cuidados e educação, e os homens nas áreas como exército, polícia, economia e infraestruturas. Áreas essas consideradas socialmente superiores. Em 2017, em Portugal, cerca de 79% dos alunos inscritos no ensino superior na área da educação eram mulheres, já nas áreas de engenharia, indústrias transformadoras e construção apenas encontramos 27,5% (PORDATA, 2018).

São também as mulheres que passam mais tempo diário nas tarefas domésticas e cuidados com as crianças. Estatísticas retiradas do estudo de Heloísa Prista (2016), “Os Usos do Tempo de Homens e Mulheres em Portugal”, mostram-nos que, em média, as mulheres passam um total de 4 horas e 23 minutos diariamente em trabalho não pago, enquanto os homens apenas passam 2 horas e 38 minutos.

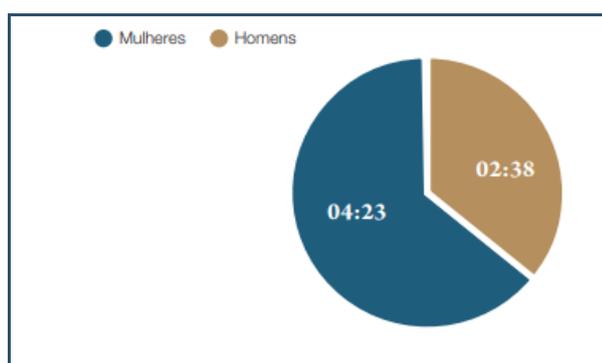


Gráfico 1- Tempo médio de trabalho não pago no último dia útil, por sexo- Total (horas e minutos). Fonte: Inquérito Nacional aos usos do tempo, 2015)

O Estado tem a capacidade de “fazer” género, gerando políticas relacionadas com esta problemática, regulando as relações no contexto alargado da sociedade, através de leis, bem como constituindo novas relações e formas de identidade de género,

como podemos ver no caso de categorias parcialmente constituídas pelo Estado (marido/ esposa) (Connell, 2002).

No entanto, o Estado é apenas uma das múltiplas organizações que constituem o poder sobre estas questões. A igreja, como falado anteriormente, também o faz através da sua “verdade universal” que é reproduzida de geração em geração e que faz uma distinção entre os sexos, onde a mulher é o ser submisso e deve submeter-se ao “sexo forte”. Este tipo de argumento leva a que Connell (2002) considere também os maridos como um sujeito ativo de poder que, em conjunto com o sistema de leis do Estado, cometem e encobrem crimes de violência física e psicológica sobre as mulheres.

O poder, ainda utilizando a definição de Foucault (1979), opera sobre todas as formas e em todas as organizações da nossa sociedade e, tal como o género, é representado em todas elas.

James Brown escreveu numa das suas famosas canções “It’s a man’s man’s world”. Nesta, como em outras canções, podem ouvir-se não só o poder dos homens e o patriarcado, como a pressão exercida sobre os homens para dominar o mundo. Este é um exemplo de como os estereótipos estão enraizados não só na vida laboral e pessoal como na cultura e nos media e isso também é, segundo Foucault (1979), poder sobre os outros. Os media têm a capacidade de explorar e propagar estes estereótipos e as desigualdades que provém dos mesmos.

A sociedade atual continua a reproduzir o entendimento de que o mundo da mulher se organiza em torno da esfera privada, da casa e da família, e a realidade do “sexo oposto” envolve o seu trabalho e o espaço público. “Estes estereótipos traduzem-se numa visão ingénua de organização do mundo assente num conjunto de teorias implícitas do comportamento” (Cardona, 2011:44).

1.4. Socialização

Dada a constituição das nossas sociedades assente no género, é de esperar que as crianças se estruturam em torno de duas categorias básicas: o homem e a mulher, que estão intimamente ligadas ao processo de categorização sexual que tem como base as diferenças físicas entre os sexos (Cardona *et al*, 2011).

Segundo Connell (2002), as crianças tendem assim a estabelecer relações com pares do mesmo sexo. Este fenómeno parece começar por volta dos dois anos e intensifica-se por volta dos seis e é um processo feito a nível grupal. Carol Beal afirma que as crianças buscam pares com quem se identifiquem em virtude de semelhança mútua ao nível de estilos de interação (Connell, 2002). Este fenómeno acontece em ambos os sexos, mas é nas meninas que ocorre mais cedo. A realidade é que o sexo é um conceito com muito peso para as crianças, mais do que a raça ou a etnia, já que estas escolhem os seus pares primeiramente em função do seu sexo (Cardona *et al*, 2011). Ainda segundo Carol Beal, a segregação dos sexos observada na infância também se deve à necessidade individual de desenvolvimento da identidade de género (Pomar *et al*, 2012).

Janet Spence (1985) defende que antes de a criança ter a capacidade de se expressar por palavras já o núcleo central da sua identidade de género se começa a consolidar (Cardona, 2011).

Para Nogueira (1999), a masculinidade e feminilidade são características socialmente aprendidas através do desenvolvimento cognitivo e emocional. Antes do início desse desenvolvimento, a criança ainda não tem a sua identidade de género definida, já que ainda não possui os domínios sociais, cognitivos e emocionais desenvolvidos para tal. É aqui que entra o processo cognitivo-desenvolvimentista, defendido pelo psicólogo Lawrence Kohlberg (1966), que mostra o papel ativo da criança na construção da sua identidade de género. Este processo sustenta que a construção da identidade de género está intimamente associada ao próprio desenvolvimento intelectual da criança (Cardona *et al*, 2011).

A formação da identidade de género é então a primeira etapa do processo de desenvolvimento das dimensões de género e é vista como “uma construção simultaneamente singular e coletiva, onde a participação num determinado género dá forma aos sentimentos e às cognições de cada indivíduo pelo facto de ser homem ou ser mulher” (Ortiz, 2010: 17, cit. por Oliveira e Mendes, 2017: 171).

A criança parte das distinções entre pessoas para se incluir num grupo e escolher os seus pares. Mais do que imitar os comportamentos das pessoas do mesmo sexo, as crianças compreendem o género e aos 2/3 anos já designam o seu. Isto não significa que

o seu género esteja em concordância com o sexo com que nascem, como o provam as crianças *trans*, “que transgridem a relação tida como natural e fixa entre o sexo que lhes foi atribuído à nascença e a identidade e a expressão de género que socialmente lhes corresponde” (Saleiro, 2017:151).

A teoria da aprendizagem social desenvolvida por Bandura em 1977, defende que a criança é socializada, adquirindo conhecimentos, atitudes e práticas correspondentes ao que é aceitável para o seu género (Neto, 2000), seja em casa, na escola ou noutros aspetos da vida social. No entanto esta teoria sofreu algumas críticas já que desvaloriza o papel da criança enquanto agente criador e reproduzidor das representações de género. Assim, para Maria do Mar Pereira (2012), as interações entre indivíduos podem ser analisadas como performances, estas contribuem não só para reproduzir como construir o social. West e Zimmerman defendem que as crianças fazem género quando gerem as sua conduta, atitudes e atividades e ao avaliar as dos outros (Pereira 2012). Na escola, as crianças são divididas entre meninos e meninas e é esperado que os seus amigos sejam do mesmo sexo, o que, quando não acontece, é visto pelo sistema escolar como um problema, sobretudo no caso dos meninos (Saleiro, 2017). Assim, é possível evidenciar o papel fundamental da própria escola na construção dos estereótipos de género e como do “meio escolar se faz um dos mais importantes agentes da socialização” (Neto, 2000:24)

1.5. Pertinência da discussão das questões de género

Torna-se importante nas sociedades contemporâneas falar de género quando nos apercebemos que as desigualdades de género, apesar de menos evidentes, ainda se mantêm. Segundo o EIGE (European Index for Gender Equality, 2017), o Índice de Igualdade de Género em Portugal encontra-se nos 56, abaixo dos 66.2 de média da União Europeia. Segundo este mesmo índice, os valores de igualdade têm vindo a aumentar mais nas dimensões do uso do tempo e do poder. No caso dos usos do tempo pode dever-se políticas em torno das licenças de paternidade.

No que toca à carreira e às remunerações é através de conceitos como *female carer model* e *male breadwinner model* que se faz uma segregação sexual mesmo dentro do mercado de trabalho, definindo-se as profissões, onde as mulheres tendem a competir entre si por postos de trabalho menos exigentes, com menos horas de trabalho,

de forma a poderem cuidar das suas famílias e conciliar o trabalho com a vida familiar, o que leva a um excesso de mulheres nessas mesmas áreas que, por consequência, desvaloriza os salários das mesmas (Ferreira, 1999).

Atualmente, segundo o último relatório do Eurostat (2017) relativamente aos países da União Europeia ao nível das remunerações, as mulheres europeias recebem menos 16% que os homens. Segundo o último relatório do inquérito *Structure of Earnings Survey* (2017), Portugal encontra-se entre os dez países com maior taxa de diferencial salarial entre homens e mulheres na União Europeia, encontrando-se assim na sétima posição, com 17,8 %. Esta diferença salarial leva a que as mulheres acabem por auferir reformas e pensões mais baixas e estejam mais expostas ao risco de pobreza. Segundo a CITE- Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (2017), esta desigualdade é ainda maior em termos de presença e remuneração quando se fala em cargos mais elevados.

De acordo com o relatório da “Global Employment Trends for Women” (2018), da OIT - Organização Internacional do Trabalho, a nível global, as mulheres continuam a ter as maiores taxas de desemprego, o que faz disparar os níveis de desigualdades entre homens e mulheres. Segundo a publicação “A vida das mulheres e dos homens na Europa: um retrato estatístico” (2017), lançado pelo Eurostat em colaboração com os Institutos Nacionais de Estatística dos países membros da União Europeia, em 2016, em média, a taxa de emprego para os homens (72%) é maior do que para as mulheres (61%). Esta disparidade aumenta quando é maior o número de filhos, já que as mulheres tendem a desempenhar o papel de cuidadoras.

Nesta mesma publicação podemos constatar que, no que toca a cargos de gestão, quando empregados, os homens detém a maioria destes cargos, já que apenas aproximadamente um terço dos cargos de gestão na EU são desempenhados por mulheres. Isto mostra-nos que, apesar dos avanços ao nível da igualdade de género, ainda temos um longo caminho a percorrer já que, segundo o relatório “Closing the Gender Gap” (2012), da OCDE, as mulheres são cada vez mais escolarizadas, no entanto continuam a auferir salários mais baixos e a enfrentar mais obstáculos no alcance a cargos de topo. As questões de género e das desigualdades que as atravessam são transversais às diferentes esferas da vida, continuando as mulheres a enfrentar

dificuldades para obtenção do seu estatuto enquanto cidadãs (Pateman, 2010); ao direito de reunião, participação e opinião política já que, segundo Pateman, “a palavra dos homens vale mais do que a das mulheres, o que é um obstáculo à cidadania plena das mulheres e um aspeto das ramificações mais vastas das crenças acerca da masculinidade e da feminilidade” (2010: 32); ao trabalho e remuneração, uma vez que as mulheres continuam a receber menos que os homens enquanto no mesmo cargo. Mas as desigualdades de género também afetam os homens que têm que corresponder ao modelo da masculinidade. Na saúde, os homens continuam a ter uma esperança média de vida mais baixa que a das mulheres, já que se encontram mais expostos ao risco; na educação, onde os homens se encontram em “desvantagem tanto no que toca às retenções, ao desempenho, e ao abandono escolar, como em relação às ‘baixas’ qualificações e à inserção precoce e precária no mercado de trabalho” (Wall *et al.*, 2016:82).

As desigualdades estendem-se às questões sexuais, em que a mulher tem de demonstrar um certo tipo de comportamento recatado imposto pela sociedade, já que, primeiramente o aspeto ético da virilidade “se encontra indissociável da virilidade física [...] através de provas de potência sexual [...] que são esperadas de um homem que seja realmente um homem” (Bourdieu, 1999:20). Aqui podemos ver que a própria relação sexual se mostra como uma relação social de dominação, uma vez que se compreende que o órgão sexual masculino “concentre todas as fantasias coletivas de potência fecundante” (Bourdieu, 1999, página), o que lhe garante uma certa dominação sexual e social, contudo, apesar deste modelo de dominância masculina, e como a principal função da mulher na sociedade é a de capacitar a reprodução, os homens são pouco responsabilizados pela prevenção da gravidez. Em Portugal, é evidente uma feminização do planeamento familiar já que a maioria dos contraceptivos é feminina, à exceção do preservativo masculino. Como a nível nacional a pilula feminina é o método mais utilizado a responsabilidade é maioritariamente da mulher (Saleiro e Sales de Oliveira, 2018).

A premissa de que a mulher é um ser inferior ao homem e vive sobre as leis e demandas do mesmo leva a crimes violentos e contra as mulheres. A publicação digital “*Violence Against Woman: Facts that everyone should know*” (2017), feita pela UN Woman, mostra que, atualmente, quase 200 milhões de mulheres sofrem com a

mutilação genital e na maior parte dos países em que este crime é praticado a maioria das raparigas tem menos de 5 anos de idade. Quanto aos casamentos, em 2017, cerca de 750 milhões de meninas e jovens estavam casadas antes de fazerem os seus 18 anos, comprometendo o seu futuro. O mesmo relatório indica que, apesar de 144 países terem leis sobre o assédio sexual, mulheres de todas as esferas sociais continuam a sofrer todos os dias deste mal. Isto mostra um claro desrespeito dos homens pelos limites, que deveriam ser intransponíveis, a nível íntimo e da integridade de cada pessoa, bem como uma dissociação entre os direitos *de jure* e os direitos *de facto*.

Estas são algumas das várias razões pelas quais devemos educar meninos e meninas da mesma forma, com as mesmas premissas, direitos e deveres, sem estereótipos que projetem a mulher como submissa e o homem como controlador. Deve desenvolver-se a ideia de que isto prejudica também os homens e o livre desenvolvimento da sua personalidade, quando, por exemplo, estão socialmente inibidos de demonstrar as suas emoções e afetos e fragilidades.

1.6. Pertinência de se falar de questões de género na infância

Sabe-se que o género está presente em todas as instâncias da sociedade, em todas as atividades e aprendizagens. Por isso, e por todas as razões anteriormente indicadas, torna-se pertinente falar e urge trabalhar o género com as crianças.

O processo de categorização que parece ser indispensável à consolidação da identidade de género abre caminho a estereótipos que tanto podem ser relativos aos traços de personalidade (como a independência nos homens e a docilidade nas mulheres), como às características físicas (como a força no homem e a delicadeza nas mulheres), aos papéis desempenhados (chefe de família cuidadora) e às atividades profissionais (as áreas relacionadas com o cuidar remetidas para as mulheres e as relacionadas com as tecnologias aos homens, por exemplo). Estes estereótipos surgem com base nas ideais da existência de uma dicotomia, uma visão rosa e azul do mundo, em que o sexo determina as escolhas, comportamentos e ações do indivíduo. Dicotomia essa que representa o homem como um ser mais suscetíveis a violências e as mulheres como um ser mais preocupado e com atenção aos cuidados para com o próximo. Esta visão não pode deixar de ter uma influência na trajetória de desenvolvimento individual, já que as crianças e adolescentes do sexo masculino sentem a pressão de se “tornarem

homens” utilizando a violência, por exemplo. Aqui podemos ver como os estereótipos não afetam negativamente apenas as mulheres. É sobre a visão da forma como os rapazes e homens “se devem comportar” que podemos encontrar a pressão exercida sobre os mesmos de forma a entrarem em concordância com o que é esperado.

Para além das expectativas estereotipadas que afetam os homens, estes também ficam a perder no tempo que passam com os filhos e filhas, por exemplo, que é muito menor relativamente ao tempo das mulheres. No primeiro ano da vida de uma criança, o pai continua a ter menos tempo com as crianças, muito devido à *estigmatização no local de trabalho dos homens que gozam do direito à licença partilhada de paternidade* (Wall et al., 2016).

Para além da importância do género na criação de uma sociedade igualitária e democrática, torna-se também crucial falar de género com as crianças para que os rapazes não sintam a pressão social de serem fortes, atléticos e mostrarem a sua dominância e as raparigas a mesma pressão para serem submissas. Para além disso, é útil esta discussão para que as crianças se sintam satisfeitas com o seu corpo e com as suas diversas feminilidades ou masculinidades.

A “tendência para a cristalização do conteúdo dos estereótipos de género cria frequentemente uma contradição entre o que eles veiculam sobre a masculinidade dominante e a feminilidade dominante e sobre as expectativas sociais relativas a mulheres e a homens, por um lado, e as mudanças que ao longo do tempo vão ocorrendo no modo como são e vivem homens e mulheres e como se (re) constroem as relações sociais e interpessoais” (Alvarez e Vieira, 2014:15). Desta forma, a reprodução dos estereótipos pode ser um obstáculo ao desenvolvimento social e a educação, formal ou informal, mostra-se uma das áreas de intervenção prioritária, necessária para combater estes estereótipos, sexismos e, por conseguinte, desigualdades (Vieira, 2013).

É prudente educar rapazes e raparigas sem ter como base a dicotomia sexo/género e os seus estereótipos. Só através de uma educação igualitária se poderá instruir os rapazes sobre o que é ou não aceitável, deixando de parte a dominação tradicionalmente esperada para os homens e, simultaneamente, mostrar às raparigas tudo aquilo que conseguem fazer para além do que os estereótipos indicam. Talvez

assim se pudessem baixar os valores de casos de violência psicológica, física ou sexual sobre mulheres.

A educação não estereotipada das crianças é um passo essencial para atingir a igualdade entre homens e mulheres, já que estas serão os adultos de amanhã. Neste momento, é preocupante perceber que meninos e meninas são educados de formas distintas. No caso das meninas/raparigas, “o seu universo visual, material, lúdico e comportamental continua a pautar-se pela incorporação do modelo de mãe e traz consigo a construção de uma identidade, individual e coletiva, centrada no outro e na prestação de cuidados a terceiros” (Alvarez e Vieira, 2014:11), já nos meninos/ rapazes, “o seu universo visual, material, lúdico e comportamental continua a pautar-se pela incorporação da necessidade de rejeição da feminilidade” (Carrito, 2014, cit. por Alvarez e Vieira 2014:12). Estas formas de educar são tão diferentes ao ponto de pais e filhos homens serem tendencialmente mais conservadores e reticentes à mudança (já que são eles os principais beneficiários destas desigualdades) e mães e filhas mais liberais (Viera, 2013).

Na escola os rapazes são orientados para as áreas das ciências e as raparigas para as áreas das humanidades. O que significa que também o conhecimento se mostra hierarquizado, já que as áreas das ciências são as mais valorizadas no mercado de trabalho e ao nível social. Continua-se então a reproduzir os papéis de que o homem deve alcançar metas (“instrumentalismo masculino”) e a mulher deve tratar da harmonia família e interações sociais (“expressão feminina”) (Spence,1999, cit. por Vieira, 2013).

É fundamental fazer da educação um recurso para atingir o objetivo que é o da igualdade entre géneros. Desta forma, é importante “desenvolver um esforço para a eliminação da discriminação em função do género e, conseqüentemente, de relações de intimidade marcadas pela desigualdade e pela violência, constituindo-se parte essencial da educação para os direitos humanos, para o respeito pelos direitos e pelas liberdades individuais na perspectiva da construção de uma cidadania para todos” (DGE, 2018). O reconhecimento desta necessidade, a nível nacional, levou ao lançamento dos “Guiões de Educação, Género e Cidadania”, uma iniciativa da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) que consistem em documentos para orientação pedagógica.

Para além disso, o Ministério da Educação também aderiu ao projeto “Todos Somos Precisos”, coordenado pelo Instituto Dinamarquês para os Direitos Humanos e que conta com vários materiais a ser implementados nas escolas de modo a contribuir para a educação nas questões relacionadas com a orientação sexual e a identidade de género e, no presente ano letivo, introduziu as questões de género na Educação para a Cidadania. A nível internacional são vários os projetos em vigor, tal como *He For She*, um projeto liderado pelo gabinete *UN Woman* das *Nações Unidas*, que visa a maior participação dos homens nas questões de género e que conta igualmente com uma intervenção de base portuguesa. Este projeto pode ser consultado em <http://www.heforshe.org/en>.

2. METODOLOGIA

2.1. Objetivos da pesquisa

A presente investigação centra-se nas práticas e representações de género de crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 15 anos. Os objetivos principais da pesquisa passam por: i) traçar o perfil social destas crianças; ii) mapear os tipos de famílias e distribuição de papéis em função do género no seio das mesmas; iii) reconstituir as representações e papéis atribuídos aos homens/meninos e às mulheres/meninas, tanto na esfera pública como na esfera privada; iv) comparar essas representações com a realidade vivida pelas crianças e jovens, e perceber que influências têm nas suas vidas e dia-a-dia (como se reproduzem estes papéis sociais).

2.2. Método e técnica de investigação

Para Almeida e Pinto (1976), a metodologia é a organização crítica das práticas de investigação. Greenwood (1965) define três tipos de métodos distintos de metodologia nas Ciências Sociais: o método experimental; o método quantitativo, extensivo ou de medida; e o método intensivo, qualitativo ou de casos.

Neste trabalho foi utilizado método quantitativo, extensivo ou de medida que, ainda segundo Greenwood, “implica a observação, por meio de perguntas diretas ou indiretas, de populações relativamente vastas de unidades colocadas em situações reais, a fim de obter respostas suscetíveis de serem manejadas mediante uma análise quantitativa” (1965: 324). A lógica extensiva remete para a auscultação de grandes populações e é operacionalizável através de técnicas que permitam dados de carácter quantitativo, como o inquérito por questionário. Apesar de não ser o caso neste trabalho, que parte de uma amostra de conveniência constituída por apenas 40 sujeitos empíricos, este mostra-se o método mais adequado, uma vez se pretende encontrar relações quantificadas entre variáveis (Costa, 1999).

Este método foi complementado com uma metodologia de natureza qualitativa, tirando proveito, para feitos da investigação, da minha inserção como explicadora no centro de estudos que serviu de local de recrutamento dos/as jovens que compõem a amostra.

Para Greenwood (1965), as técnicas são manipulações físicas e mentais utilizadas para recolha e análise de dados. É através das técnicas de investigação que se aplica o método selecionado como mais adequado aos objetivos da pesquisa.

A metodologia quantitativa atrás descrita privilegia, como já referido, a utilização da técnica do inquérito por questionário que, segundo Costa (1999:9), “é a modalidade mais comum deste procedimento observacional”. A realização desta técnica pretende “interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização” (Ghiglione e Matalon, 1978: 1).

No caso desta pesquisa, foram construídos questionários, contendo questões fechadas e abertas para os alunos e alunas que frequentam um centro de estudos na região da área metropolitana de Lisboa. As primeiras caracterizam-se pelo seu formato estandardizado de forma a facilitar a comparação entre as respostas dos diferentes elementos da amostra estudada. Para este tipo de questões deve ser elaborada uma lista de respostas aceitáveis (Ghiglione e Matalon, 1978), caso contrário ficam comprometidos os resultados da investigação. Este tipo de análise pressupõe a “contagem e apresentação sob forma quantitativa rigorosa” (Greenwood, 1965:326), categorizando os dados e assim permitindo respostas comparáveis e classificáveis.

As segundas questões, de carácter aberto, tendem a ser mais simples na sua realização, já que, o inquirido dá livremente a sua resposta e não são necessárias listas de possíveis respostas. Para além disso, as questões abertas “podem servir de apoio a quem interpreta os resultados” (Ghiglione e Matalon, 1978: 117), enriquecendo os resultados da pesquisa. No entanto, as perguntas de carácter aberto implicam uma análise mais complexa, já que estas respostas são dificilmente comparáveis e generalizáveis.

No caso específico da variável qualitativa que obtém as profissões dos pais e mães, as respostas foram agrupadas em categorias de atividade profissional, segundo a Classificação Portuguesa das Profissões (2010).

Para a realização do inquérito por questionário foram efetuados, primeiramente, pedidos de autorização para recolha de informação aos/às encarregados/as de educação e à responsável pelo Centro de Estudos. Uma das maiores dificuldades do processo de recolha de informação foi este mesmo pedido de autorização. Os pais foram bastante recetivos à realização do estudo e à participação dos seus/as educando/as no mesmo, no

entanto, as autorizações de alguns alunos/as mais velhos/as não chegaram a ser obtidas a tempo da realização do inquérito, já que a maioria dos/as encarregados/as destes/as alunos/as não visitam o centro com regularidade e não lhes foi entregue a autorização, por mim, presencialmente.

A segunda etapa, realizada no mês de junho de 2018, foi a da recolha dos dados através da aplicação do questionário. Os alunos foram bastante recetivos à ideia de participar mas alguns aparentaram algum grau de saturação, considerando o inquérito extenso.

O inquérito foi aplicado apenas a 40 estudantes, já que parte deixou de frequentar o centro assim que acabaram as últimas avaliações do ano letivo. Apenas um dos elementos da amostra não respondeu a todas as questões, o que se reflete em alguns dos quadros apresentados ao longo deste trabalho.

Após a inserção dos dados no programa informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), foi feita uma análise cruzando todas as variáveis com o género. Visto ser uma amostra de pequena dimensão não se encontrou justificação para a realização de testes estatísticos mais complexos.

De forma a complementar e enriquecer a investigação tive como pano de fundo a participação-observação. Segundo Almeida e Pinto (1976: 97), fala-se de participação-observação quando “um ou vários elementos de um grupo decidem aproveitar a sua inserção para observar o grupo de que participam”. Esta técnica baseia-se na observação direta do contexto onde tenho já uma participação prévia à observação para os fins da investigação, já que sou parte integrante do centro de estudos há dois anos na qualidade de colaboradora de apoio ao estudo e coordenadora do 1º ciclo. Esta implicação no contexto de observação, apesar de requerer vigilância na interpretação dos dados, prevenindo o efeito de familiaridade, tem como potencial a compreensão, contextualização e pormenorização da informação obtida. Esta observação foi feita de uma forma mais passiva e sem levantar grandes questões. O objetivo foi apenas o de observar os comportamentos destes jovens sem forçar ou provocar situações à margem da sua interação quotidiana.

O tratamento dos dados obtidos pelos inquéritos por questionário realizou-se através do programa SPSS (de forma a facilitar a organização e análise das informações

recolhidas. Recorreu-se a análise estatística inferencial. Os seus resultados serão adiante apresentados sob a forma de quadros e gráficos.

2.3. Amostra e método de amostragem

A investigação foi realizada sobre uma amostra por conveniência, já que se elegeu como sujeitos empíricos o grupo de estudantes de um centro de estudos sedado em na Área Metropolitana de Lisboa, onde exerço atividade profissional como coordenadora do grupo do 1º Ciclo, desde junho de 2016.

A amostra é composta por 40 alunos, do total de 52 jovens que frequentam o centro, com idades compreendidas entre os oito e os 15 anos de idade, a frequentarem os 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, sendo que apenas 11 alunos pertencem ao 1º ciclo (1º ao 4º ano), 18 encontram-se no 2º ciclo (5º e 6º anos) e 11 no 3º ciclo (7º ao 9º ano). O grupo de estudantes é constituído por 16 alunas e 24 alunos. Estas crianças e jovens frequentam escolas e colégios na zona de Odivelas, Loures e Lisboa, e são maioritariamente de famílias da chamada “classe média”¹.

O local de recolha de informação é um centro de estudos no qual trabalho desde a criação do projeto. Propõe-se ajudar crianças e jovens a combater o insucesso escolar e o défice de concentração, e melhorar as questões comportamentais, visando um equilíbrio entre o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento académico. O centro dispõe de um gabinete de Psicologia Educacional, serviço de estudo acompanhado, explicações individuais, preparação para exames e programas de férias. Nele se tenta promover a autoconfiança, autoestima, autodomínio e autonomia, através do seu espaço e de métodos de estudo e trabalho personalizados.

¹ No ponto 3.1. caracterizaremos mais pormenorizadamente o indicador de classe social.

3. REPRESENTAÇÕES DE GÉNERO NAS CRIANÇAS E JOVENS

3.1. Caracterização da Amostra

A amostra é constituída por 40 alunos e alunas, dos oito aos 15 anos, com uma média etária de 11 anos. Este grupo tem 16 raparigas e 24 rapazes, do 1º ao 9º ano de escolaridade, mas é no 2º ciclo que se encontra a maioria dos/as alunos/as (18 alunos/as).

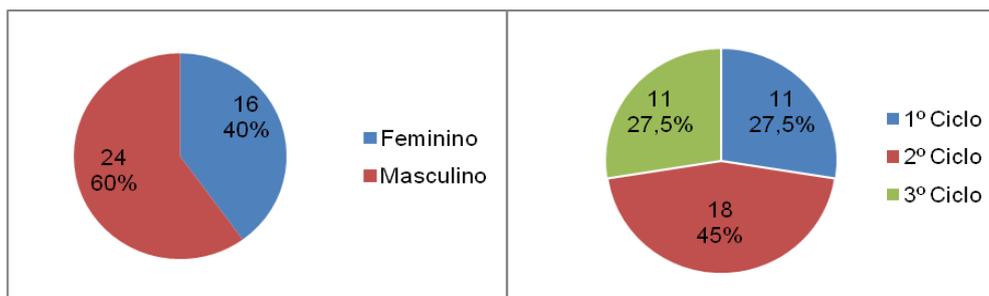


Gráfico 2- Género dos/as alunos/as

Gráfico 3- Ciclo de estudos dos/as alunos/as

Desta amostra, apenas dois elementos não frequentam uma escola na região de Odivelas, (um estuda numa escola secundária no concelho de Loures, e outro num colégio privado no concelho de Lisboa). Os/as restantes colegas dividem-se por 10 escolas da região de Odivelas: quatro escolas básicas de 1º ciclo, duas escolas básicas de 2º e 3º ciclos, uma de 3º ciclo e ensino secundário, e dois colégios privados. Todos/as estes/as jovens vivem na área de Odivelas ou zonas circundantes.

A maioria destas crianças mora com a mãe, o pai e os irmãos/irmãs, 90% vive com a mãe, 52,5 % com os pai, 22,5% com a(s) irmã(s) e 50% com o(s) irmão(s). Existem alguns casos de alunos/as com pais divorciados e, por isso, a viver em regime de guarda partilhada ou com avós/avôs. No que toca à escolaridade dos pais e mães, trata-se de uma população com uma qualificação feminina mais elevada, em que quase metade das mães (47,5%) e pouco mais de um terço dos pais (35,9%) completou o ensino superior. No caso dos pais, e no que toca às segundas maiores percentagens, os valores dividem-se uniformemente entre o 2º e o 3º ciclos.

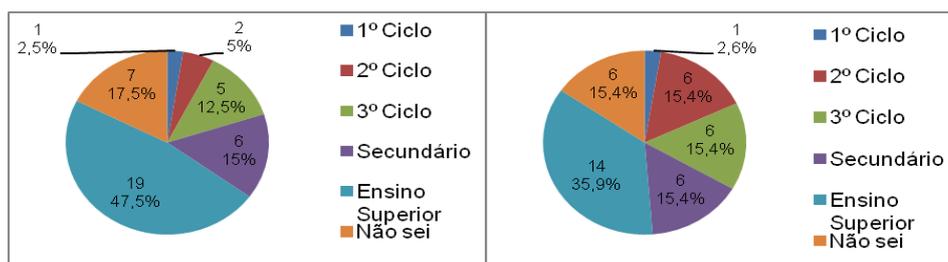


Gráfico 4- Grau de escolaridade da mãe (%)

Gráfico 5- Grau de escolaridade do pai (%)

No caso das mães, verifica-se que a sua maior qualificação continua a revelar-se também na base, tendo 15% completado o ensino secundário, 12,5% o 3º ciclo e apenas 5% e 2,5% respetivamente, os 2º e 1º ciclos.

Relativamente à situação profissional, a maioria destes pais e mães estão empregados/as. Apesar da qualificação média superior, é no grupo das mães que encontramos situações de desemprego (4), e da dedicação exclusiva às tarefas do lar (1). Apesar disso, tratam-se, então, na sua maioria, de famílias de dupla atividade e apenas excepcionalmente, no último caso mencionado, encontramos o modelo tradicional da divisão entre o pai como garante do sustento da família e a mãe como garante do espaço doméstico.

As profissões destes pais, agrupadas segundo a Classificação Nacional das Profissões (quadro 1), são diversas mas as mais comuns são nas áreas de serviços de proteção e segurança, e apoio direto a clientes. No mesmo quadro podem ser vistos os grupos profissionais das mães, onde existe uma percentagem significativa na área de técnicas da área financeira, administrativa e de negócios.

Grupo Profissional	Pai N e %	Mãe N e %
Diretores de produção e de serviços especializados	1 2,7	1 2,6
Diretores de hotelaria, restauração, comércio e de outros serviços	1 2,7	3 7,7
Especialistas das ciências físicas, matemáticas, engenharias e técnicas afins	3 8,1	2 5,1
Especialistas em finanças, contabilidade, organização administrativa, relações públicas e comerciais	1 2,7	1 2,7
Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	3 8,1	4 10,3
Técnicos e profissionais das ciências e engenharia, de nível intermédio	2 5,4	1 2,6
Técnicos das áreas financeira, administrativa e de negócios, de nível intermédio	2 5,4	8 20,5
Técnicos dos serviços jurídicos, sociais, desportivos, culturais e similares, de nível intermédio	3 8,1	2 5,1
Pessoal de apoio direto a clientes	4 10,8	1 2,6
Trabalhadores dos serviços pessoais	3 8,1	3 7,7
Vendedores	1 2,7	1 2,6
Pessoal dos serviços de proteção e segurança	5 13,5	3 7,7
Trabalhadores qualificados da construção e similares	1 2,7	3 7,7
Trabalhadores qualificados metalurgia, metalomecânica e similares	1 2,7	2 5,1
Trabalhadores qualificados da transformação de alimentos, da madeira, do vestuário, e outras indústrias e artesanato	3 8,1	1 2,6
Condutores de veículos e operadores de equipamentos móveis	2 5,4	1 2,6
Trabalhadores de resíduos e de outros serviços elementares	1 2,7	1 2,6
Total	37 100,0	37 100,0

Quadro 1- Grupo Profissional dos Pais, segundo a Classificação Nacional das Profissões (2010)

No gráfico 6, estão indicadas as classes onde estas famílias se inserem, de acordo com a tipologia ACM (Costa et. al, 2000). Para chegar ao indicador familiar de classe foi feita uma análise da profissão do pai e da mãe de cada agregado. Estas profissões foram inseridas em categorias segundo a Classificação Portuguesa das Profissões (2010), e depois de cruzadas entre si (profissão do pai com profissão da mãe) foi atribuída uma classe segundo a matriz de construção do indicador.

Assim, segundo esse indicador, pode ver-se que estas famílias se encontram, na sua maioria, na classe dos Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE) (60%), seguido de Empregados Executantes (EE) (17,5%), Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL) (12,5%), Assalariados Executantes Pluriactivos (AEpl) (7,5%) e, por fim, Trabalhadores Independentes Pluriactivos (TIpl) (2,5%). Por conseguinte, podemos perceber que, na sua maioria, os/as alunos/as que constituem a amostra se inserem em famílias pertencentes à classe média, ou mesmo média alta.

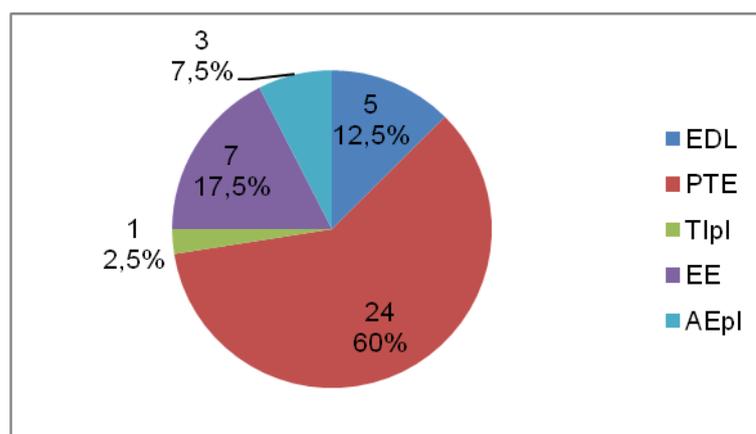


Gráfico 6- Indicador familiar de classe (segundo a tipologia ACM, Almeida, Costa e Machado, 2011)

3.2. Género nas práticas e em contexto escolar

Segundo Davies (1993, cit. por Pereira, 2012), os processos de (re)configuração identitária são intensos na infância e na juventude e, por isso, é nestas faixas etárias que a negociação das feminilidades e masculinidades ganha maior importância. É através desta reconfiguração que se reproduzem estereótipos de género, que afetam, como discutido no capítulo teórico, as representações e as práticas escolares.

Quando se fala em áreas, profissões e disciplinas encontramos uma grande assimetria de género. No questionário feito à amostra dos/as alunos/as do centro foi

colocada a questão da disciplina favorita. É bastante clara a preferência dos rapazes pela disciplina de Educação Física, como se pode verificar no quadro 2 (54,2%). Já nas raparigas não é evidente a disciplina de eleição, sendo as disciplinas de inglês e Educação Física a reunirem o maior número de alunas que as preferem (20% cada uma). A preferência pela disciplina relacionada com a atividade física e o desporto mantém-se nas raparigas, mas não na mesma proporção dos rapazes.

	F	M	Total
Língua Portuguesa	2 13,3	1 4,5	3 8,1
Matemática	1 6,7	0 0,0	1 2,7
Estudo do Meio	1 6,7	1 4,5	2 5,4
Educação Física	3 20,0	12 54,5	15 40,5
Inglês	3 20,0	3 13,6	6 16,2
Ciências da Natureza	2 13,3	0 0,0	2 5,4
Geografia	0 0,0	1 4,5	1 2,7
Educação Tecnológica	1 6,7	1 4,5	2 5,4
Educação Visual	1 6,7	1 4,5	2 5,4
História	1 6,7	2 9,1	3 8,1
Total	15 100,0	22 100,0	37 100,0

Quadro 2- Disciplina favorita dos/as alunos/as (N e %)

Faria (2004), afirma que podem ser encontradas, ao nível da literatura psicológica sobre as diferenças cognitivas de sexo, algumas distinções entre meninos e meninas. Segundo o autor, são identificadas aptidões verbais nas raparigas e aptidões numéricas nos rapazes, isto, em conjunto como a escolha da futura profissão pode levar à tendência das meninas preferirem as disciplinas e áreas das letras. Porém, é possível ver no quadro 2 que a Língua Portuguesa não constitui a primeira escolha das alunas da amostra, com apenas 13,3% das raparigas a colocarem-na no topo das preferências, e mesmo a Matemática, que não foi escolhida por nenhum dos alunos do sexo masculino. Esta amostra quebra assim este dualismo Matemática/Língua Portuguesa associados ao dualismo rapaz/rapariga, respetivamente.

Quando a questão deixa de ser a preferência e passa a ser os efetivos resultados escolares, pode ver-se no quadro 3, que os rapazes concentram o seu maior sucesso na disciplina de Educação Física (54,2%), enquanto os resultados para as raparigas se manifestam mais positivamente, nas disciplinas de Inglês (43,8%), História (54,5%) e

Educação Visual (54,5%). Pode ver-se assim, que se mantêm as disciplinas da área das letras e ciências humanísticas, à exceção da disciplina de artes.

É, no entanto, importante referir que, dos 18 alunos do género masculino, de 2º e 3º ciclos, a frequentar a disciplina de História, 11 (61,1%) responderam que têm boas notas à disciplina. Desde sempre que o centro teve explicadoras, talvez devido ao facto do setor da educação ser “altamente feminizado” (Saleiro e Ferreira et. al., 2016), contudo, no passado ano letivo, o centro pôde contar com o trabalho do primeiro explicador homem. Este colaborador fez toda a diferença nas notas da disciplina de História devido à relação que criou com os alunos rapazes, através do interesse nos seus gostos e preferências e da colocação de desafios para alcançar a melhor nota. Desta forma, os resultados obtidos relativamente à disciplina de história podem ser facilmente explicados pelas estratégias educativas deste explicador que acabaram por contrariar a tendência social de educar meninas para as áreas humanísticas, socialização e comunicação, e os rapazes para as ciências exatas. Este é, pois, um bom exemplo de como vale a pena implementar estratégias de combate às desigualdades de género no setor da educação.

	F	M	Total
Língua Portuguesa	2 12,5	8 33,0	10 25,0
Matemática	1 6,3	2 8,3	3 7,5
Estudo do Meio	3 60,0	4 50,0	7 53,8
Educação Física	4 25,0	13 54,2	17 42,5
Inglês	7 43,8	12 50,0	19 47,5
Espanhol	2 28,6	0 0,0	2 13,3
Ciências da Natureza	2 18,2	5 27,8	7 24,1
Física e Química	1 14,3	0 0,0	1 6,3
Geografia	1 14,3	2 22,2	3 18,3
Educação Tecnológica	3 27,3	5 27,8	8 27,6
Educação Visual	6 54,5	5 27,8	11 37,9
TIC	2 18,2	2 11,1	4 13,8
História	6 54,5	11 61,1	17 58,6
Formação Cívica	1 6,3	0 0,0	1 2,5

Quadro 3- Disciplina a que os/as alunos/as têm melhores notas (N e %) 2

2 Percentagens calculadas sobre o valor total de alunos a frequentar as disciplinas

O espaço escolar pode ser negociado e reapropriado em função do género. Nesta amostra pode comprovar-se que, na generalidade, o espaço mais frequentado pelos alunos é o recreio livre. Este lugar não é apropriado por nenhum género em particular já que aqui não existe uma atividade que se manifeste como principal. No entanto, através dos dados do quadro 4, é possível verificar que o campo de jogos é a área escolar mais frequentada por rapazes, totalizando os 62,5%. No caso das raparigas é a “meia-lua” que apresenta os maiores resultados a seguir ao recreio livre. Este é um espaço de convívio em que a atividade principal é a de estar a socializar com os/as colegas

	F	M	Total
Biblioteca	4 25,0	7 29,2	11 27,5
Campo de Jogos	4 25,0	15 62,5	19 47,5
Bar/Sala de Convívio	5 31,3	8 33,3	13 32,5
Telheiro	5 31,3	3 12,5	8 20,0
Recreio Livre	12 75,0	17 70,8	29 72,5
Esplanada	2 12,5	2 8,3	4 10,0
Meia Lua	8 50,0	5 20,8	13 32,5
Corredores	3 18,8	3 12,5	6 15,0
Parque	2 12,5	5 20,8	7 17,5
Pirâmide	2 12,5	0 0,0	2 5,0
Casinha Chinesa	2 12,5	1 4,2	3 7,5
Ervas	1 6,3	0 0,0	1 2,5
Total de alunos	16 100,0	24 100,0	40 100,0

Quadro 4- Espaço que os/as alunos/as mais frequentam (N e %)

É desta forma que os/as alunos/as fazem género na escola, gerindo a “sua conduta com base em normas sobre as atitudes e atividades apropriadas ao seu sexo” (West e Zimmermann, 1987, cit. por Pereira, 2009, página). Segundo Pereira (2009), os alunos e alunas são indivíduos produtores ativos do género, o que se pode assistir frequentemente no centro, em alturas de férias escolares, em que as raparigas insistem que querem jogar à bola mas os rapazes não permitem dizendo que elas não têm o potencial necessário para o jogo, já que eles se empenham para dar o seu melhor nesta atividade. Segundo Pitcher e Schultz (1983) e Thorne (1983), “os rapazes empenham-se mais em atividades estereotipadas segundo o género do que as raparigas, manifestando

maior interesse e empenho nos jogos considerados mais apropriados aos rapazes” (Neto, 2000: 15).

No que toca às atividades e jogos nos intervalos escolares, as raparigas dedicam-se à conversa com os/as amigos/as (87,5%), aos passeios pela escola (75%) e às redes sociais (50%) ou, no caso das alunas mais novas, a atividades mais tradicionais, como jogos da apanhada e escondidas (37,5% cada). No caso dos rapazes, a atividade principal de ocupação do tempo livre na escola é o futebol (66,7%) mas também mostram, tal como as raparigas, interesse em estar e conversar com os/as amigos/as (62,5%). Nenhum dos jovens rapazes respondeu que gosta de jogar vólei ou saltar à corda, tal como nenhuma das raparigas respondeu que passa o seu tempo a jogar videojogos, já que as crianças e jovens veem estas atividades como pouco apropriadas ao seu género.

	F	M	Total
Conversar com amigos	14 87,5	15 62,5	29 72,5
Jogar futebol	4 25,0	16 66,7	20 50,0
Jogar basquete	0 0,0	3 12,5	3 7,5
Jogar Vólei	2 12,5	0 0,0	2 5,0
Saltar à corda	3 18,8	0 0,0	3 7,5
Estar nos escorregas	2 12,5	0 0,0	2 5,0
Jogar videojogos	0 0,0	5 20,8	5 12,5
Correr	5 31,3	12 50,0	17 42,5
Jogar à apanhada	6 37,5	3 12,5	9 22,5
Jogar às escondidas	6 37,5	5 20,8	11 27,5
Jogar Ping-Pong	1 6,3	5 20,8	6 15,0
Jogar Matraquilhos	1 6,3	6 25,0	7 17,5
Andar pela escola	12 75,0	13 54,2	25 62,5
Ler	1 6,3	2 8,3	3 7,5
Ir à biblioteca	5 31,3	2 8,3	7 17,5
Estar ao telemóvel	8 50,0	4 16,7	12 30,0
Outro	3 18,8	1 4,2	4 10,0
Total de alunos	16 100,0	24 100,0	40 100,0

Quadro 5- Atividades na escola, fora das aulas (N e %)

Segundo Neto (2000:23), a “agregação das crianças e jovens em grupos de pares do mesmo género é um fenómeno universal, bastante estável ao longo da infância e da adolescência”, assim, é possível verificar que o mesmo acontece com esta amostra de alunos. Como se pode ver no quadro 6, 75,5 % dos rapazes afirma que o seu melhor amigo é do seu género e o mesmo acontece com pouco 68,8% das raparigas. As crianças reagem com aprovação ou rejeição às atitudes dos seus pares de acordo com o que é apropriado ao seu género (Neto, 2000), desta forma, é habitual os rapazes escolherem rapazes para amigos e as raparigas escolherem raparigas, já que se identificam mais uns com os outros. Os rapazes que passam mais tempo com raparigas são mais vezes criticados do que o inverso, uma vez que são vistos como indivíduos com menor masculinidade, levando muitas vezes ao estereótipo de que o jovem ou criança é homossexual. No caso das raparigas, isto não é tão evidente já que, para elas, não há uma necessidade tão grande de provar a sua heterossexualidade. Assim, a virilidade e heterossexualidade assumem-se como um modelo a ser seguido pelos homens (Vale de Almeida, 1995).

Quando questionados sobre a composição do seu grupo de amigos (quadro 7), nenhum rapaz respondeu que faz parte de um grupo somente com raparigas, a maioria deles afirma que o seu grupo é composto por mais elementos do mesmo género do que do género oposto (47,8%) ou apenas por rapazes (21,7%). Já os dados das raparigas mostram um quadro diferente, 50% declara que o seu grupo de amigos é composto por ambos os géneros. Isto pode ser facilmente explicado pelo facto dos meninos serem educados através de valores de masculinidade hegemónica, em que ser homem significa repudiar muitas vezes tudo o que é associado ao feminino “sob pena de ser também assimilado a uma mulher e ser (mal) tratado como tal” (Welzer- Lang, 2001, cit. por Carrito e Araújo, 2013: 148).

	F	M	Total
Rapaz	2 12,5	18 75,5	20 50,0
Rapariga	11 68,8	5 20,8	16 40,0
Um rapaz e uma rapariga	3 18,8	1 4,3	4 10,0
Total	16 100,0	24 100,0	40 100,0

Quadro 6- Género do/a melhor amigo/a (N e %)

	F	M	Total
Só raparigas	4 25,0	0 0,0	4 10,3
Só rapazes	1 6,3	5 21,7	16 15,4
Mais raparigas que rapazes	2 12,5	1 4,3	3 7,7
Mais rapazes que raparigas	1 6,3	11 47,8	12 30,8
Tanto raparigas quanto rapazes	8 50,0	6 26,1	14 35,9
Total	16 100,0	23 100,0	39 100,0

Quadro 7- Composição do grupo de amigos/as (N e %)

Quando confrontados com a questão do modo como são tratados na escola, 31,3% das raparigas e apenas metade dos rapazes responderam que na escola os alunos e alunas são tratados da mesma forma. Os restantes dividem as suas opiniões. 37,5% das raparigas respondeu “quase sempre tratados do mesmo modo”, o que mostra que nem sempre sentem igualdades no tratamento. Os seguintes valores em destaque, encontram-se na resposta “umas vezes tratados do mesmo modo outras não”, com 25% das raparigas e 28,2% dos rapazes a admitirem que na escola a igualdade de tratamentos nem sempre é visível.

	F	M	Total
Sempre tratados do mesmo modo	5 31,3	12 50,0	17 42,5
Quase sempre tratados do mesmo modo	6 37,5	2 8,3	8 20,0
Um(s) vez(es) tratado(s) do mesmo modo e outras não	4 25,0	7 29,2	11 27,5
Quase sempre tratados de modo diferente	1 6,3	2 8,3	3 7,5
São sempre tratados de modo diferente	0 0,0	1 4,2	1 2,5
Total	16 100,0	24 100,0	40 100,0

Quadro 8- (Des)igualdades de tratamento nos alunos e alunas (N e %)

Dos/as alunos/as que admitem existir uma diferença no tratamento, tanto do género masculino como do feminino, acusam a discriminação das raparigas no futebol (46,2%) e, essencialmente, a discriminação dos rapazes no comportamento (30,8%). Isto é, as raparigas acabam por passar mais vezes despercebidas do que os rapazes quando têm má conduta. Um exemplo prático disto é o da M., uma menina de 8 anos que no transporte da escola para o centro entrar frequentemente em conflito com os rapazes, mas é defendida pelo motorista da carrinha, mesmo quando parte para a violência sem razão.

Segundo Travis e Offir (1997) existe portanto um ideal de comportamentos esperados para cada um dos sexos, uma crença de que “as diferenças no funcionamento hormonal dos dois sexos serviriam para explicar a instabilidade emocional feminina e a agressividade masculina” (Amâncio, 1994: 18), resultando em estereotípias como as meninas serem mais afetivas e passivas e os rapazes mais agressivos. Como consequência, “esta crença da atividade masculina traduz-se numa escassez de estudos sobre o comportamento agressivo feminino” (Amâncio, 1994: 18).

No centro de estudos, quando os alunos acabam as suas tarefas é-lhes permitido algum tempo recreativo. Assim, os rapazes dedicam-se, na sua maioria, aos jogos de computador e as meninas à vertente social de conversar com as amigas e estar nas redes sociais, tal como acontece na escola. Esta situação, que pode ser generalizada para além da amostra, leva a que os rapazes, mais tarde no ensino secundário, evitem as áreas humanísticas e as raparigas as áreas que dão acesso às engenharias (Silva e Saavedra, 2015).

Existe uma representação social de que os jogos de computador e videojogos são jogos de rapazes. Isto é uma das principais causas da perceção estereotipada das TIC (Silva, 2015). No entanto, analisando os jogos de computador, é possível ver que existem jogos para raparigas e para rapazes, onde existe um alto nível de estereotipias em relação ao sexo, já que os jogos de menina consistem em jogos de moda e estética, e os dos rapazes são caracterizados pelo seu carácter violento e competitivo.

3.3. Preferências

Sabemos que um dos maiores “diferenciadores” ou “sinalizadores” de género são as cores. Segundo Frassanito e Pettorini (2008), a atribuição da cor ao sexo é algo que surge no século XX. Ainda antes do rosa ser visto como um tom feminino, ele era associado ao sexo masculino por ser uma variação aguada do vermelho que representava sangue e ousadia. Já o azul era ligado às meninas, devido às vestes da Virgem Maria. Contudo, esta associação inverteu-se e os autores explicam ainda que esta mudança se deve às tradições Nazis que, para não acompanharem a associação à Virgem Maria, identificavam os homossexuais dos campos de concentração com um triângulo cor-de-rosa, levando a que mais tarde essa cor fosse associada à feminilidade.

No quadro abaixo apresentado, é possível verificar que a conotação ao feminino da cor rosa ainda se mantém. Nenhum dos rapazes escolheu esta como sua preferência. É de realçar, contudo, que 81,3% das raparigas prefere a cor azul, apesar da sua conotação com a masculinidade. Pode assim, verificar-se que há uma maior tolerância da sociedade quando as raparigas fogem ao que é aceitável segundo o género, mas isto não acontece com os rapazes. Martin (1990), no seu estudo questionou estudantes sobre a sua aceitação e da sociedade a comportamentos de género “cruzados” e verificou que estes comportamentos são menos aceitáveis nos meninos e que eles são muitas vezes avaliados como menos ajustados e rotulados de homossexuais (Rodrigues, 2004).

	F	M	Total
Azul	13 81,3	14 58,3	27 67,5
Amarelo	3 18,8	7 29,2	10 25,0
Branco	2 12,5	4 16,7	6 15,0
Castanho	0 0,0	1 4,2	1 2,5
Laranja	1 6,3	6 25,0	7 17,5
Rosa	3 18,8	0 0,0	3 7,5
Roxo	3 18,8	2 8,3	5 12,5
Vermelho	2 12,5	12 50,0	14 35,0
Preto	4 25,5	6 25,0	10 25,0
Cinzentos	2 12,5	1 4,2	3 7,5
Verde	2 12,5	3 12,5	5 12,5
Outra	1 6,3	0 0,0	1 2,5
Total de alunos	16 100,0	24 100,0	40 100,0

Quadro 9- Cores preferidas (N e %)

Para além do azul, o vermelho, é também é uma das cores eleitas pelos rapazes como preferida (50%) mas isto é facilmente explicável pelo fator futebolístico. É também nas preferências cinematográficas que as diferenças de género se fazem sentir. Os resultados do inquérito mostram que o género preferido dos rapazes é a ação, enquanto as raparigas se mostram mais interessadas nos filmes e séries de animação (gráfico 7). A televisão é vista como uma fonte de aprendizagem de estereótipos de género e uma influência para as crianças, que imitam as suas personagens favoritas (Neto, 2000), por essa razão, os rapazes procuram personagens mais ativas e corajosas de modo a comprovar a sua masculinidade. É importante referir também que, na análise dos filmes preferidos pôde constatar-se que os rapazes elegem o filme “Velocidade Furiosa” como o seu preferido, um filme com muita ação, adrenalina e criminalidade.

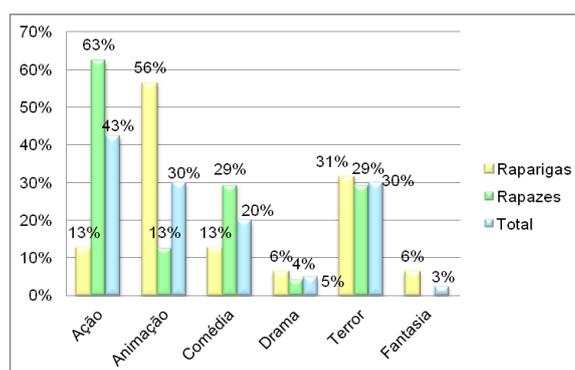


Gráfico 7- Género cinematográfico preferido (N e %)

Também na música é notória uma distinção entre os gostos musicais de raparigas e rapazes. Os estereótipos de dominação masculina presentes nas músicas de Hip-Hop e Rap leva a um maior interesse por este género musical por parte dos rapazes, enquanto as raparigas se mostram mais interessadas pelo estilo Pop.

Os dados apresentados no gráfico seguinte mostram as respostas dos alunos quando questionados sobre o seu cantor ou cantora favoritos. Em primeiro lugar, nota-se que são os cantores que dominam, sendo os preferidos, tanto de rapazes como de raparigas. Já as cantoras são exclusivamente apontadas por raparigas, não havendo nenhum rapaz que assinale ter uma cantora favorita. Mais uma vez se confirma que o masculino é considerado o universal, sendo referência para rapazes e raparigas enquanto o feminino é reservado exclusivamente para raparigas (Saleiro, 2017:157).

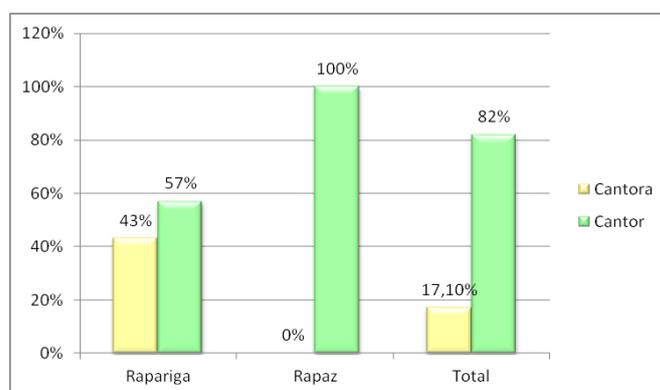


Gráfico 8- Género do cantor/a preferido/a (N e %)

As fantasias de Carnaval são uma forma clara de reproduzir estereótipos de género. Tipicamente vêem-se meninas vestidas de princesas e meninos de cowboys ou polícias. Na amostra pode verificar-se esta mesma tendência. Nenhum dos grupos de rapazes e raparigas se mascararam no passado Carnaval com uma fantasia associada ao “outro” género. No entanto, mais de um terço de rapazes e raparigas usou fantasias unissexo. Os rapazes seguem a linha dos cowboys, ninjas e vampiros. As raparigas optam ainda pela tradicional sevilhana. No entanto surgem personagens novas como a Moana, uma personagem da Disney que se caracteriza pela sua capacidade de superação e resiliência.

A tendência mantém-se quando se trata da preferenciada fantasia que escolheriam usar neste momento. Os rapazes dão preferência a personagens ou personalidades ligadas à ação, desporto e artes marciais e as raparigas às princesas,

sevilhanas e rainha. Contudo, é de notar que, quando se trata de questionar preferências e não as fantasias já concretizadas, surgem opções como “Chucky- o boneco assassino” e “Harry Potter”, que são personagens masculinas, preferidas por duas raparigas. Podemos, pois, questionar a possibilidade de haver constrangimentos à concretização destes desejos, não chegando a passar à prática.

Fantasia que usou no último Carnaval (associação ao género)			
	F	M	Total
Feminina	7 63,6	0 0,0	7 28,0
Masculina	0 0,0	9 64,3	9 36,0
Unisexo	4 36,4	5 35,7	9 36,0
Total	11 100,0	14 100,0	25 100,0

Quadro 10- Fantasia usada no último Carnaval
(associação ao género) (N e %)

Nesta matéria foi visível também a crítica sofrida pelos rapazes quando escolhem uma fantasia menos apropriada socialmente ao seu género. Exemplo disso foi o do explicador do centro que, no passado Carnaval, no momento da escolha das fantasias da equipa (uma fantasia coletiva do jogo *PacMan*), escolheu o fato cor-de-rosa. Isto chocou os alunos, principalmente uma menina, que entre risos e gargalhadas, questionou:

Escolheste essa? Mas isso é cor de menina! Tu és um rapaz! Não devias estar a usar isso.

- J., 12 anos

Quando se sabe da gravidez de uma mulher, a sua família e amigos fazem questão de saber o sexo do bebé para escolher roupas e brinquedos. Os brinquedos e presentes são, por isso, uma outra forma de diferenciar meninos e meninas.

Os dados recolhidos confirmam que estes jovens expressam maior interesse pelos presentes típicos do seu género. Os jovens rapazes inclinam-se para computadores, consolas e seus jogos e as raparigas, no caso das meninas de 1º ciclo continuam a preferir bonecas, já as jovens adolescentes preferem receber roupa e dinheiro. É importante referir que os rapazes adolescentes também demonstram ter

preferência por roupa, confirmando a alteração que tem vindo a ocorrer do crescente interesse pelo cuidado com o corpo e a imagem por parte dos rapazes e dos jovens.

Ao nível das escolhas escolares e profissionais “o género destaca-se como uma das barreiras que mais limita a liberdade de escolha dos e das jovens, em termos escolares e profissionais” (Saavedra,2016: 261). Ainda segundo a autora, isto leva a que raparigas e mulheres se afastem de áreas como as Ciências Exatas, Informática e Engenharias, e impede os rapazes e homens de prosseguir com os seus estudos em domínios considerados femininos.

Segundo Linda Gottfredson (2002, 2005), a certa altura as crianças começam a perceber que o mundo adulto está dividido em profissões adequadas segundo o sexo (Saavedra, 2016). Neste contexto, é importante verificar os planos profissionais para o futuro dos alunos e alunas da amostra (quadro 8).

	F	M	Total
Investigador/a	1 6,3	0 0,0	1 2,6
Futebolista	0 0,0	4 18,2	4 10,5
Físico/Física	1 6,3	0 0,0	1 2,6
Professor/Professora	2 12,5	2 9,1	4 10,5
Decorador/Decoradora de interiores	1 6,3	0 0,0	1 2,6
Explicador/Explicadora	1 6,3	0 0,0	1 2,6
Engenheiro	0 0,0	3 13,6	3 7,9
Piloto	0 0,0	2 9,1	2 5,3
Médico/Médica	0 0,0	2 9,1	2 5,3
Veterinário/Veterinária	4 25,0	2 9,1	6 15,8
Psicólogo/Psicóloga	1 6,3	0 0,0	1 2,6
Empresário/Empresária	0 0,0	2 9,1	2 5,3
Arquiteto/Arquiteta	1 6,3	1 4,5	2 5,3
Tenista	0 0,0	1 4,5	1 2,6
Ator/Atriz	1 6,3	0 0,0	1 2,6
Fotógrafo/Fotógrafa	1 6,3	0 0,0	1 2,6
Modelo	1 6,3	0 0,0	1 2,6
Jornalista	0 0,0	1 4,5	1 2,6
Biólogo/Bióloga	1 6,3	0 0,0	1 2,6
Construtor civil	0 0,0	1 4,5	1 2,6
Advogado/Advogada	0 0,0	1 4,5	1 2,6
Total	16 100,0	22 100,0	38 100,0

Quadro 11- Profissão que gostaria de vir a ter (N e %)

Foram várias as profissões escolhidas pelos jovens. Como é visível no quadro acima, 25 % das meninas quer, um dia, vir a ser veterinária e 12,5% professora. Podemos reparar também em escolhas como atriz modelo ou decorada, escolhidas apenas por raparigas. Os rapazes, em contrapartida, mostram interesse em tornarem-se futebolistas, engenheiros ou empresários, que são profissões tipicamente masculinas. No entanto, nas meninas encontramos opções como investigadora, fotógrafa, bióloga ou mesmo física, que fogem aos padrões de género. Nos meninos surge a profissão de médico, que é uma área ligada aos cuidados, mas que é socialmente bastante valorizada.

3.4. Desporto e atividade Física

Segundo Silva (2016: 88), também no desporto “o masculino e o feminino assumem valores distintos”. Apesar de se sentir cada vez mais o aumento de uma feminização da prática desportiva e de, no caso específico desta amostra, os valores se apresentarem equilibrados nesta prática (gráfico 9), a verdade é que existe segregação nas modalidades desportivas.

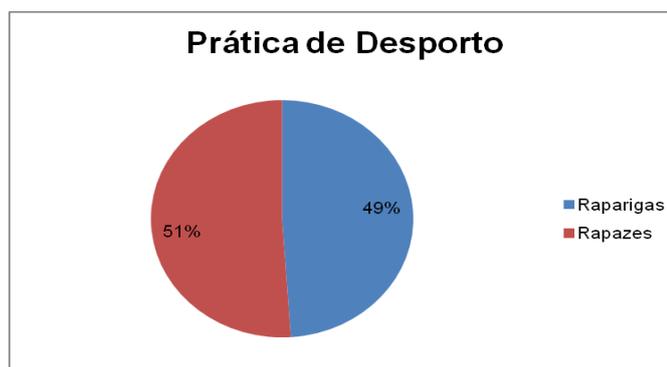


Gráfico 9- Frequência de rapazes e raparigas no desporto, por sexo (%)

No quadro abaixo (quadro 12), pode verificar-se que metade das raparigas que pratica desporto fá-lo através da ginástica ou ginástica artística e também da patinagem artística (20%), enquanto 53,3% dos rapazes pratica futebol e 13,3% futsal. Estes dados confirmam que “das raparigas espera-se a escolha de desportos mais estéticos e menos viris e esta tendência não é mais do que uma construção social, que regulamenta as representações e as práticas aceitáveis do corpo e que perpetua a ideia de ser próprio dos homens o ‘fazer’ e das mulheres o ‘agradar’ ” (Silva, 2016: 90). Começa a ser visível, no entanto, a entrada das meninas e mulheres nas artes marciais como o Karaté, como mostra o quadro.

	F	M	Total
Futebol	0 0,0	8 53,3	8 32,0
Futsal	0 0,0	2 13,3	2 8,0
Ginástica/ Ginástica Acrobática	5 50,0	0 0,0	5 20,0
Natação	0 0,0	5 33,3	5 20,0
Surf	0 0,0	1 6,7	1 4,0
Patinagem artística	2 20,0	0 0,0	2 4,0
Vôlei	1 10,0	0 0,0	1 4,0
Basquete	1 10,0	0 0,0	1 4,0
Karaté	1 10,0	0 0,0	1 4,0

Quadro 12- Desporto que o/a aluno/a pratica (N e %)

3.5. Género, Tarefas Domésticas e Cuidados Pessoais

As tarefas domésticas são sempre uma fonte de disparidade no que toca às questões de género. Segundo os resultados do Inquérito à Ocupação do Tempo (INE, 1999), na viragem do milénio ainda persistia a perspetiva dualista dos papéis de homens e mulheres na sociedade. Nos anos mais recentes esse dualismo ainda é observável apesar da crescente participação da mulher no mercado de trabalho. Esta participação não significa, porém, que exista uma libertação das mulheres da responsabilidade para com as tarefas domésticas (Wall et al., 2016).

Os dados obtidos conferem estas disparidades na distribuição das tarefas domésticas. 56,4 % dos/as alunos/as inquiridos responderam que é a mãe quem passa mais tempo com as tarefas domésticas, apenas um dos alunos indica o pai como responsável pelas mesmas. Isto apesar de, como vimos no início deste capítulo, a maioria das mães exercer profissão. Analisando segundo o género dos elementos do agregado familiar, verificamos que a esmagadora maioria dos alunos e alunas (71,8%) refere que o sujeito encarregue das tarefas de casa é alguém do género feminino (mãe, avó, irmã, madrastra). Apenas 20,5% da amostra admite serem todos ou o pai e a mãe em conjunto (quadro13).

“O meu pai todos os dias come uma taça de gelado e quem limpa é a minha mãe”

-V., 9 anos

	F	M	Total
Pai	0 0,0	1 4,3	1 2,6
Mãe	10 62,5	12 52,2	22 56,4
Mãe e pai	1 6,3	4 17,4	5 12,8
Eu	0 0,0	1 4,3	1 2,6
Irmã	0 0,0	2 8,7	2 5,1
Irmão	0 0,0	0 0,0	0 0,0
Avó	2 12,5	1 4,3	3 7,7
Todos os que vivem em casa	1 6,3	2 8,7	3 7,7
Mãe e eu	1 6,3	0 0,0	1 2,6
Madrasta	1 6,3	0 0,0	1 2,6
Total	16 100,0	23 100,0	39 100,0

Quadro 13- Elemento familiar que passa mais tempo com as tarefas domésticas (N e %)

Quando auscultada não a prática mas a opinião, os/as jovens responderam, maioritariamente, (42,1%) que é a mãe quem deve passar mais tempo na lida da casa. No entanto, é nos rapazes que os valores são mais elevados, com 45,5 % destes a responder desta forma. Já a opinião das raparigas divide-se entre, de grosso modo, entre “a mãe” (37,5%) e “todos” (37,5%). É de reparar ainda que nenhum dos rapazes respondeu que deve ser responsabilidade de todos a realização das tarefas domésticas. Isto mostra uma atitude mais igualitária das raparigas perante a divisão das tarefas.

	F	M	Total
Pai	0 0,0	1 4,5	1 2,6
Mãe	6 37,5	10 45,5	16 42,1
Eu	0 0,0	4 18,2	4 10,5
Irmão	1 6,3	0 0,0	1 2,6
Irmã	0 0,0	1 4,5	1 2,6
Mãe e pai	1 6,3	3 13,6	4 10,5
Eu e o meu(s)/ minha(s) irmão(ãs)	0 0,0	1 4,5	1 2,6
Mãe e eu	1 6,3	1 4,5	2 5,3
Pai e Irmão	1 6,3	1 4,5	2 5,3
Todos	6 37,5	0 0,0	6 15,8

Quadro 14- Quem deve passar mais tempo com as tarefas domésticas (N e %)

No que se refere aos cuidados com as crianças, a maioria dos alunos e alunas com irmão e irmãs mais novos/as refere a mãe como a pessoa que deve passar mais tempo com estes cuidados (80% das raparigas e 50% dos rapazes).

No quadro seguinte (quadro 15), podem ser verificadas as tarefas do pai e da mãe em casa. É bastante visível que as mães passam mais tempo com tarefas como cozinhar, passar a ferro, estender a roupa, entre outras tarefas altamente feminizadas. Já os pais, embora em percentagens bastante inferiores, dedicam-se mais a despejar o lixo o pôr e levantar a mesa. É de realçar, ainda assim, que 54,2% da amostra admite que o pai também cozinha. Isto pode ser explicado pela necessidade de revezar tarefas, já que a mulher se encontra, cada vez mais, no mercado de trabalho. Contudo, Perista (2016) admite que muitas vezes este tipo de tarefas como cozinhar ou lavar a roupa é, cada vez mais, feita pelos homens para próprio benefício

	Mãe	Pai
Arrumar o quarto	14 40,0	5 20,8
Despejar o lixo	10 28,6	9 37,5
Estender a roupa	28 80,0	5 20,8
Fazer a cama	19 54,3	8 33,3
Passar a ferro	32 91,4	4 16,7
Lavar a loiça	28 80,0	8 33,3
Lavar o chão	26 47,3	5 20,8
Tratar do jardim/quintal/pátio	11 31,4	9 37,5
Arruma a minha roupa	13 37,1	3 12,5
Limpo o pó	20 57,1	6 25,0
Por/levantar a mesa	16 45,7	10 41,7
Regar as relvas/plantas	23 65,7	5 20,8
Por a roupa a lavar	27 77,1	5 20,8
Cozinhar	31 88,6	13 54,2
Não realiza nenhuma tarefa	1 2,9	2 8,3

Quadro 15- Tarefas realizadas pelo pai e a mãe (N e % totais)

Ainda segundo a autora acima citada, “o nível de participação dos homens nas tarefas domésticas, mas também no trabalho de cuidado, não são suficientes para assegurar uma partilha equilibrada de tempos em função do género, ao nível de trabalho não pago “ (Perista et al., 2016). Apesar de reconfigurada esta partilha das tarefas, de acordo com os dados do relatório Usos do Tempo de Homens e Mulheres em Portugal (2016), continua a existir uma assimetria de género no tempo despendido por homens e

mulheres em trabalho não remunerado no nosso país e os resultados deste estudo apontam no mesmo sentido

Relativamente ao cuidado emocional, 64,1 % dos/das jovens da amostra diz que prefere desabafar com a mãe. Isto deve-se principalmente à forma como as crianças do sexo masculino são criadas. Desde pequenos que os rapazes “aprendem que a suavidade, a vulnerabilidade, a fragilidade e a incompetência motora e desportiva são atributos femininos e que devem ser evitados a todo o custo” (Silva, 2016: 89). Isto traduz-se num desprendimento destas características por parte dos homens, criando uma barreira entre pais e filhos/as no momento da procura de apoio emocional.

	Tarefas Escolares	Compras	Apoio Emocional
Pai	13 33,3	15 38,5	8 20,5
Mãe	19 48,7	34 87,2	25 64,1
Irmã	3 7,7	4 10,3	4 10,3
Irmão	9 23,1	6 15,4	6 15,4
Avô	1 2,6	3 7,7	2 5,1
Avó	2 5,1	6 15,4	4 10,3
Ninguém	11 28,2	0 0,0	6 15,4
Outra pessoa	3 7,7	7 17,9	8 20,5

Quadro 16- Quem procura quando precisa de apoio (N e % totais)

Estes papéis sociais do homem e da mulher perante os cuidados com os filhos foram fundamentados no comportamento do reino animal e na extrapolação destas espécies para a sociedade humana (Amâncio, 1999). Contudo, a etnologia era filtrada pelo preconceito dos investigadores (Soczka, 1980; Amâncio, 1999) que apenas concentravam a sua atenção para as espécies com comportamentos semelhantes aos papéis sociais humanos, ignorando todas as espécies em que o comportamento cuidador é assumido pelos dois sexos ou mesmo pelo macho.

A tendência da figura materna enquanto cuidadora mantém-se quando se trata de ajuda para compras escolares ou roupa. 87,2 % dos/as jovens referem ser a mãe a sua companhia para as compras. Apesar do aparente crescimento do cuidado com a imagem e o corpo, continuam a ser as mães as cuidadoras da vida dos seus filhos e filhas, incluído nas responsabilidades como o vestuário.

Os valores referentes à ajuda com as tarefas escolares refletem apenas a ocasional necessidade de apoio em casa e, por isso, acabam por ser influenciados pelo facto destas crianças e jovens frequentarem um centro de estudos. De qualquer forma, rapazes e raparigas indicam que recorrem à mãe (48,7%) e ao pai (33,3%) para esta ajuda. Apesar de mais baixa a percentagem, os pais do sexo masculino têm aqui uma certa posição que não encontram na parte emocional ou nas questões referentes ao vestuário, quando se trata de mobilizar conhecimento (quadro 16).

3.6. Representações pessoais e sobre a igualdade de género

Segundo Amâncio (1994), algumas características como a instabilidade emocional feminina ou a agressividade masculina podem ser explicadas pelas diferenças no sistema hormonal. No entanto, quando se procurou explicar essa característica feminina foram utilizados critérios como a irritabilidade, tensão ou ansiedade, que mais tarde se definiram universalmente como particularidades da síndrome pré-menstrual (Tavris e Offir, 1977), enquanto isso, a característica masculina da agressividade assenta apenas na falta de estudos sobre a agressividade feminina. Assim, há uma necessidade clara de usar as diferenças biológicas como motivo para a criação de estereótipos de género sobre a personalidade de homens e mulheres.

A masculinidade e feminilidade, segundo os estereótipos e padrões tradicionais, são opostos, já que a masculinidade pode ser tratada como uma negação de tudo o que é feminino. Isto é, “não ser feminino, não ser homossexual, não ser dócil, não ser efeminado na aparência física ou nas maneiras” (Rabelo 2010, cit. por Carrito e Araújo, 2013: 142). Por isso, existem características altamente estereotipadas e associadas a cada sexo. Os alunos da amostra foram também questionados sobre as características que mais consideram aplicam-se a si. A maioria dos rapazes identifica-se como sendo distraído (65,2%), inteligente (43,5%), brincalhão (73,9%) e traquina (47,8%). Poucos são os que se consideram ser meigos (13%), já que esta é uma característica considerada feminina. É de notar também que 56,5 % dos rapazes se consideram bonitos, o que contradiz a assunção de que a beleza é uma característica feminina, já que desde sempre se fez um culto ao modelo de meninas bonitas e elegantes e meninos corajosos e fortes.

Apesar de, cada vez mais, os jovens rapazes se preocuparem com a sua imagem, principalmente na adolescência, as crianças continuam a ver as meninas como vaidosas

e os meninos como desleixados. Exemplo disso, foi o de dois alunos, um rapaz e uma raparigas de 10 anos, ao verem uma imagem numa ficha em que a professora apontava para duas alunas e dizia “Vocês são muito bonitas”, a aluna, apelidada de A para efeitos de confidencialidade, diz ser habitual este tipo de comentários por parte dos professores/as já que os rapazes, segundo ela, “podem andar com camisolas ao contrário e tudo porque é normal”, ao que o aluno A.R. (para os mesmo efeitos de confidencialidade) responde, em modo de confirmação, que “as meninas são mais vaidosas, nós não”. Para além disso, é possível verificar que os alunos acham natural as meninas serem apelidadas de bonitas mas não os meninos.

É possível também perceber, com a análise destes dados, que 50% das raparigas se consideram ajuizadas contra os 13% dos rapazes que admitem o mesmo. Isto pode dever-se à ideia de que o bom comportamento cria um confronto com a ousadia característica dos rapazes. No geral, as raparigas consideram-se também meigas (68,8%), bonitas (62,5%), divertidas (93,8%) e, ao contrário do que é esperado, atléticas (56,3%) e distraídas (62,5%) e corajosas (56,3%).

	F	M	Total
Inteligente	6 37,5	10 43,5	16 41,0
Traquina	5 31,3	11 47,8	16 41,0
Brincalhão/Brincalhona	11 68,8	17 73,9	28 71,8
Meigo/Meiga	11 68,8	5 21,7	16 41,0
Respondão/Respondona	7 43,8	3 13,0	10 25,6
Corajoso/Corajosa	9 56,3	12 52,2	21 53,8
Habilidoso/Habilidosa	6 37,5	10 43,5	16 41,0
Destemido/Destemida	5 31,3	5 21,7	10 25,6
Frontal	5 31,3	2 8,7	7 17,9
Responsável	6 37,5	10 43,5	16 41,0
Bonito/Bonita	10 62,5	13 56,5	23 59,0
Divertido/Divertida	15 93,8	17 73,9	32 82,1
Gozão/Goazona	3 18,8	5 21,7	8 20,5
Atlético/Atlética	9 56,3	12 52,2	21 53,8
Distraído/Distraída	10 62,5	15 65,2	25 64,1
Ajuizado/Ajuizada	8 50,0	3 13,0	11 28,2
Determinado / Determinada	1 6,3	0 0,0	1 2,6

Quadro 17- Representações Pessoais dos/as alunos/as (N e % totais)

Apesar de muitas destas crianças não parecerem ter grande consciência das desigualdades no tratamento, devido à sua tenra idade, a esmagadora maioria concorda, pelo menos em teoria, com o ideal de igualdade e, por isso, 93% defendem que rapazes e raparigas devem ser tratados da mesma forma (gráfico 10).

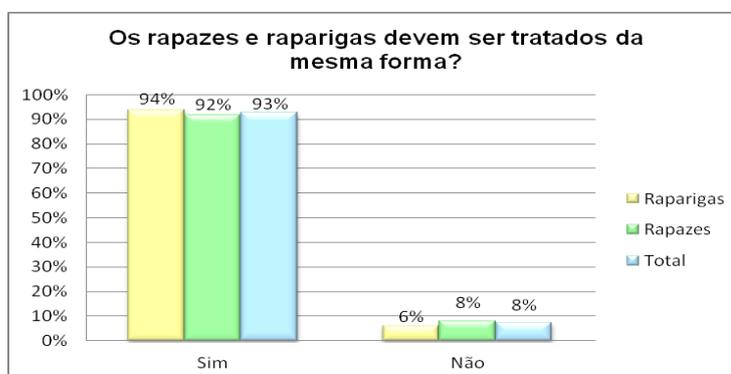


Gráfico 10- Opinião quanto ao tratamento igualitário (%)

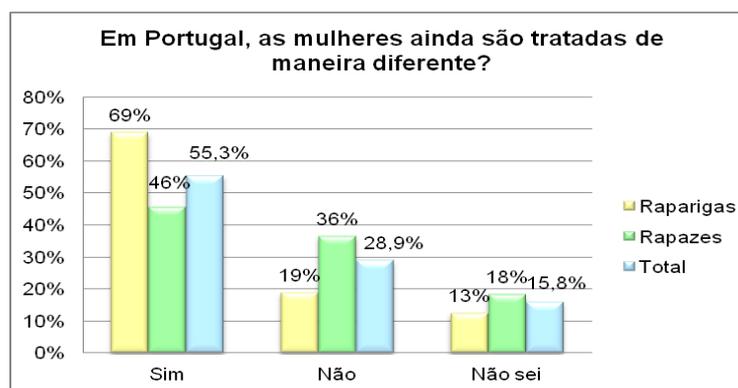


Gráfico 11- Opinião sobre o tratamento das mulheres em Portugal (%)

Em relação à consciencialização da existência de estereótipos e desigualdades de género, a maioria das crianças desta amostra (55,3%) acredita haver uma diferença no tratamento entre homens e mulheres. No entanto, alguns não sabem ou não acham que as mulheres continuam a ser tratadas de forma diferente. Estas respostas foram dadas essencialmente por alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, o que mostra ainda uma certa ingenuidade e inocência sobre estas questões da sociedade.

Dos alunos que responderam que a mulher ainda é tratada de maneira diferente, são assinaladas sobretudo as esferas do trabalho, dos cargos políticos, mas principalmente das tarefas domésticas, como se pode verificar no quadro seguinte.

	F	M	Total
No trabalho	7 63,6	6 46,2	13 54,2
Na política	4 36,4	2 15,4	6 25,0
Nas tarefas de casa	5 50,0	9 69,2	14 60,9
Ao andar na rua	3 27,3	1 7,7	4 16,7
Ao sair à noite	4 36,4	3 23,1	7 29,2
Na violência doméstica	1 9,1	2 15,4	3 12,5
Nos cargos de poder	6 54,5	8 61,5	14 58,3
Nos cuidados das crianças	3 27,3	5 38,5	8 33,3

Quadro 18- Contextos em que as mulheres são tratadas de maneira diferente (N e %)

Quando questionados sobre a sua própria experiência e sentimentos em relação à desigualdade no tratamento (gráfico 10), metade das raparigas admite ter-se sentido menos bem tratada, principalmente pelos colegas rapazes no que toca a atividades físicas como o futebol, em que não lhes é permitido jogar já que, para eles, ter um elemento do sexo feminino na sua equipa é impensável. No entanto, as raparigas também sentem que estão em vantagem relativamente ao tratamento dos professores/as e auxiliares no que toca ao comportamento, já que nas raparigas não é esperada agressividade, mas obediência, havendo também provavelmente um certo desvalorizar do comportamento agressivo por se duvidar da sua capacidade por parte do “sexo fraco”.

“Quando bato a alguém ninguém me diz nada porque sou rapariga”-

R., 12 anos.

Já os rapazes, relativamente aos sentimentos de justiça/injustiça, continuam a demonstrar uma menor consciência do tratamento desigual, sendo os que menos se sentem mais ou menos bem tratados relativamente às raparigas. (gráfico 12).



Gráfico 12- Sentimentos relativamente ao tratamento negativo (%)

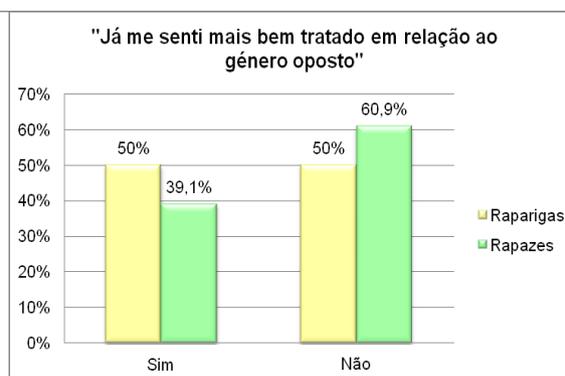


Gráfico 13- Sentimentos relativamente ao tratamento positivo (%)

Apesar de a sua opinião assentar na negação, alguns dos rapazes admitem que se sentiram menos bem tratados na escola por parte de professores/as e auxiliares quando chamados à atenção pelo comportamento, bem como compartilham da opinião das raparigas admitindo que estas são marginalizadas no desporto.

O quadro 19 apresenta algumas frases relativas a estereótipos e representações de género que foram colocadas à apreciação dos/as jovens da amostra. O dado que mais ressalta é a confirmação dos valores igualitários de rapazes e raparigas quando confrontados com o modo de tratamento. Ainda assim, as raparigas são mais perentórias, sendo praticamente unânime (apenas uma “concorda um pouco” e nenhuma discorda). Já nos rapazes há três que concordam apenas um pouco e um chega mesmo a discordar.

Para além de demonstrarem uma maior atitude igualitária, são as raparigas que se ressentem mais de serem tratadas de modo diferente, como demonstrado pelo facto de metade das raparigas concordarem com a afirmação de que se sentem mal quando são tratadas de forma diferente por serem raparigas. Já no que respeita a deixar de fazer coisas por ser um rapaz ou a ser gozado por tê-las feitos são os rapazes a ressentirem-se mais do que as raparigas, o que mostra a maior vigilância da masculinidade e a interdição da entrada dos rapazes no universo reservado às raparigas.

São também as raparigas que mais rejeitam as afirmações de que os rapazes têm mais jeito para o desporto (apenas uma rapariga concorda e mais de metade discorda) e mais energia do que as raparigas (apenas uma concorda e 68,8% discordam). Já nos rapazes mais de metade concorda com as duas afirmações e, na que se refere ao desporto, não há mesmo nenhum que discorde.

Já quanto à ideia de que as raparigas são mais responsáveis do que os rapazes, não há a mesma rejeição por parte dos rapazes, verificando-se uma concordância por parte de ambos os géneros da ordem dos 40%. Da mesma ordem é a discordância de rapazes e raparigas sobre a aparência ser mais importante para as raparigas (40% das raparigas e 43,5% dos rapazes discordam).

Por fim, os dados demonstram ainda a concordância das crianças de ambos os géneros com algumas frases que remetem para a maior fragilidade das mulheres, mas que também podem ser reveladoras de respeito, educação e não violência como a de que

“às mulheres não se bate nem com uma flor” ou que se lhes deve dar prioridade e abrir-lhe as portas.

	Concordo		Concordo um pouco		Não concordo	
	F	M	F	M	F	M
Os rapazes e as raparigas devem ser tratados do mesmo modo na escola	15 93,8	19 82,6	1 6,3	3 13,0	0 0,0	1 4,3
“Às meninas não se bate nem com uma flor”	9 56,3	14 60,9	5 31,3	8 34,8	2 12,5	1 4,3
Deve deixar-se as raparigas/mulheres passar primeiro e abrir-lhe as portas	8 50,0	12 52,2	5 31,3	9 39,1	3 18,8	2 8,7
As raparigas são mais meigas do que os rapazes	6 37,5	6 26,1	7 43,8	14 60,9	3 18,8	3 13,0
Os rapazes têm mais jeito para o desporto	1 6,3	13 56,5	6 37,5	10 43,5	9 56,3	0 0,0
Os rapazes têm mais energia do que as raparigas	1 6,3	12 57,1	4 25,0	6 28,6	11 68,8	3 14,3
As raparigas são mais responsáveis do que os rapazes	7 43,8	11 47,8	8 50,0	9 39,1	1 6,3	3 13,0
Sinto-me mal quando me tratam de maneira diferente por ser um rapaz/uma rapariga	8 50,0	7 30,4	6 37,5	5 21,7	2 12,5	11 47,8
A aparência é mais importante para as raparigas do que para os rapazes	5 33,3	6 26,1	4 26,7	7 30,4	6 40,0	10 43,5
Já deixei de fazer coisas que gostaria de fazer por ser um rapaz/uma rapariga	1 6,7	6 26,1	2 13,3	1 4,3	12 80,0	16 69,6

Quadro 19- Estereótipos e representações de género (N e%)

CONCLUSÃO

Este estudo de caso teve como principal objetivo contribuir para a discussão em redor do tema de estereótipos de género presentes na sociedade e como eles se manifestam nas crianças. Desta forma, analisados os dados recolhidos pelo inquérito por questionário aplicado a uma pequena amostra constituída por crianças e jovens de um centro de estudos da Área Metropolitana de Lisboa, foi possível concluir, que os estereótipos de género se mantêm e são reproduzidos de geração em geração através dos hábitos familiares, da escolarização e socialização com os pares, e que existe uma dualismo na representação do homem e da mulher na sociedade criando papéis diferenciados para cada um dos sexos.

Assim, foi possível perceber a dicotomia nas atividades lúdicas praticadas, com as raparigas a preferirem a área social e os rapazes a tecnologia através de jogos de consola e computador.

Continuam a existir premissas do que é certo e errado. Os rapazes continuam a ter que provar a sua heterossexualidade constantemente ao longo do seu crescimento, o que se faz negando tudo o que aparente ser feminino. Já as raparigas vão mostrando uma maior resistência e combate aos estereótipos, parecendo ser mais fácil para elas apresentar características masculinas, já que essas mesmas características são socialmente vistas como superiores. Para Mead (1949, 1968), a masculinidade emerge da necessidade de encontrar uma identidade que não é inata no momento do nascimento dos bebés do sexo masculino e que se deve à comparação da mulher, já que a identidade marcada pela sua função reprodutora apresenta-se como inata (Amâncio, 1994).

Foi possível evidenciar que os estereótipos estão, de tal forma, enraizados e naturalizados na vida destas crianças e seus pares que muitas delas, não os conseguem identificar. As crianças crescem sobre ideais que acham ser corretos e incontestáveis, afastar-se destes ideais é algo pouco aceite principalmente para os indivíduos do sexo masculino. O dualismo de género é, portanto, uma verdade indiscutível para eles. Apesar disso, é possível identificar representações de igualdade de género, como por exemplo, a consciencialização de que a divisão do trabalho não pago deve ser mais igualitária.

No que diz respeito aos estereótipos de género é possível concluir que:

- 1) Esta dicotomia das representações sociais de homens e mulheres mantém-se e é apropriada pelas crianças na sua socialização, sendo traduzida em práticas como a da apropriação de espaços e atividades escolares;
- 2) Continua a ser exigido dos meninos e rapazes uma masculinidade em oposição à feminilidade que lhes limita personalidades, atividades, expressão de gostos e preferências;
- 3) As raparigas mantêm os seus interesse pelas áreas sociais, já que, em grande parte, não são efetuados esforços para as integrar em áreas como as das tecnologias. No entanto, é de salientar, que as tanto raparigas como rapazes demonstram maior liberdade nas escolhas de futuras profissões fora das limitadas pelos papéis de género que lhes estão destinados, no caso das primeiras em áreas como a das ciências exatas, e nos segundos em áreas como as dos cuidados;
- 4) Continuam a ser defendidos estereótipos como os de que às meninas são mais frágeis e precisam de ser protegidas. Para Silva (2016:89) ainda hoje se mantém “a falsa ideia da fragilidade do corpo das mulheres, como incapaz de desempenhos vigorosos, de jogar agressivamente ou de resistir a provas ou competições rigorosas, de mostrar ou exercer força, de se expor na luta e assumir os riscos”. Assim, naturalmente, os rapazes defendem a posição de que as mulheres são menos energéticas e atléticas;
- 5) Foi possível também verificar que as raparigas têm mais consciência e se ressentem mais das desigualdades, já que, na sua maioria, identificaram situações em que se sentiram menos bem tratadas;
- 6) Não pode deixar de impressionar que, no momento presente, e numa amostra urbana e privilegiada do ponto de vista das condições sociais, existam ainda mais de um quarto dos rapazes a reconhecerem ter deixado de fazer coisas que gostaria de ter feito por serem rapazes e quase um terço a admitirem que já ter sido gozados por a fazerem coisas que são consideradas de rapariga.

- 7) Foi perceptível também alguns sinais de mudança por parte dos rapazes que mostram valores mais igualitários pelo menos no plano do que é correto e do que deve ser feito bem como um novo interesse pela moda, e o cuidado com o corpo, podendo isto estar ligado aos novos modelos de masculinidade que fazem uma junção do poder, desporto e a virilidades a este novo interesse.

No geral, apesar da clara reprodução das representações mais tradicionais de género, são identificadas algumas representações e práticas de contratendência ou mesmo de resistência e é, por isso, importante educar as nossas crianças perante os ideais de igualdade de género, para que tenham a liberdade de se expressar e atuar segundo as suas próprias características

BIBLIOGRAFIA

Almeida, João Ferreira e José Madureira Pinto (1976). *A investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Ed. Presença.

Álvares, Cláudia. (2006). “Feminismo e Representação Discursiva do Feminino: A Presença do Outro na Teoria e na Prática”, *Ex-Aequo*, 14, pp. 35-43.

Alvarez, Tereza, Cristina C. Vieira (2014). “O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: breves reflexões”, *EXEDRA* . Disponível em <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/12/sup14-SGEv2.pdf>

Alvarez, Teresa, Cristina Vieira, Joanna Ostrouch-Kaminska (2017). “Género, Educação e Cidadania: Que “agenda” para a investigação científica e para o ensino e a formação?”, *Ex-Aequo*, n.º 36, pp. 9-22.

Amâncio, Lúcia (1992). “As Assimetrias nas Representações de Género”, *Revista Critica de Ciências Sociais*, nº 34, pp.9-22.-

Amâncio, Lúcia (1994). *Masculino e Feminino. A construção Social da Diferença*, Porto, Afrontamento.

Amâncio, Lúcia (2003). “O Género no Discurso das Ciências Sociais” *Análise Social*, , vol. XXXVIII , pp. 687-714.

Bourdieu, Pierre (1999), *A Dominação Masculina*, Oeiras: Celta Editora.

Butler, Judith (2007). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Nova Iorque: Routledge.

Cardona, Maria João (Coord.) (2011). *Guião de Educação, Género e Cidadania: 1º ciclo do ensino básico*, Lisboa, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Cardona, Maria João (Coord.) (2015). *Guião de Educação, Género e Cidadania: Pré- Escolar*, Lisboa, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Connell, R. W. (2002). *Gender*. Cambridge, Polity Press; Malden, Blackwell Publishers.

Connell, R. (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Sydney, Allen & Unwin; Cambridge, Polity Press; Stanford, Stanford University Press.

Connell, R. W. (2003). *The role of men and boys in achieving gender equality*, Brasilia, United Nations, Disponível em <http://www.un.org/womenwatch/daq/egm/men-boys2003/Connell-bp.pdf>

Costa, António Firmino da (1999). *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Oeiras, Celta Editora.

Eliot, Lise (2010). *Cérebro Azul ou Rosa: O Impacto das Diferenças de Género na Educação*, 2ª ed. Porto Alegre, Penso.

Costa, António Firmino da, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, Fernando Luís Machado e João Ferreira de Almeida (2000). “Classes Sociais na Europa”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 34, 2000, pp. 9-43.

Faria, Luísa (2004). “Diferenças Cognitivas e emocionais em função do género: das diferenças reais aos estereótipos sexuais”, *Revista (In) Sucesso escolar por género: (des) equilíbrios*, Vol.XIII, nº 1, pp. 37-52.

Ferreira, Virgínia (1999). “A segregação sexual no mercado de trabalho – perspectivas teóricas e políticas”, *Sociedade e Trabalho*, 6, pp. 39-56.

Foucault, Michael (1979) *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Frassanito, Paolo, Pettorini, Benedetta. (2008). “Pink and blue: the color of gender”, *Childs Nerv Syst*, 24(8), pp. 881-882.

Garfinkel, Harold (1957). *Studies in Ethnomethodology*, New Jersey: Prentice-Hall.

Giddens, Anthony (1993) *A Transformação da Intimidade , Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas*, UNESP.

Greenwood, Ernest (1965). “*Métodos de investigação empírica em Sociologia*”, *Análise Social*, Vol. III, (n.º 11), pp. 313-345.

Goffman, Ervin (1979). “Gender advertisements, Harvard, Harvard University Press”, UK (online), Disponível em: http://www.publiccollectors.org/Goffman_Gender.pdf

Kessler Suzanne J, Wendi McKenna (1985). *Gender: An Ethnomethodological Approach*. Chicago: University of Chicago Press.

Mota-Ribeiro, Silvana (2000). “Ser Eva e dever ser Maria: paradigmas do feminino no Cristianismo”, *IV Congresso Português de Sociologia*, Universidade de Coimbra, 17-19 de Abril.

Neto, António, Marília Cid, Clarinda Pomar, Américo Peças, Elisa Chaleta e Assunção Folque (2000). *Estereótipos de Género*, Lisboa: Comissão Para a Igualdade e para os Direitos Das Mulheres.

Nogueira, Conceição (1999). “Psicologia e construção social do género”, *Coeducação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática: Atas do seminário internacional*. Disponível em disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/64465>

Nogueira, Conceição. (2001). “Construcionismo social, discurso e género”, *Psicologia*, vol. XV (1), pp. 43-65.

Nogueira, Conceição e Luísa Saavedra (2007). “Estereótipos de Género. Conhecer para os transformar”, *Cadernos Sacaufes: Igualdade de Género*, Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <http://docplayer.com.br/7635144-Estereotipos-de-genero-conhecer-para-os-transformar.html>

Nunes, Maria Teresa Alvarez (2009). *O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos: (in)visibilidades e (des)equilíbrios*, Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Pateman, Carole (2010). “Garantir a cidadania das mulheres: A indiferença e outros obstáculos”, *Revista Critica de Ciências Sociais*, nº 89, pp. 29-40

Pinto, Teresa (Coord.) (2015). *Guião de Educação, Género e Cidadania: 3º ciclo do ensino básico*, Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Pereira, Maria do Mar (2012). *Fazendo género no recreio: a negociação do género em espaço escolar*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Perista, Heloisa, *et al.* (2016). *Os Usos do Tempo de Homens e de Mulheres em Portugal*, Lisboa: CESIS/CITE,. Disponível em: http://cite.gov.pt/asstscite/downloads/publics/INUT_livro_digital.pdf

Rodrigues, Paula e Maria Olga Fernandes Vasconcelos. (2004). “Meninos e Meninas juntos mas essencialmente separados”, *Actas do VIII Congresso Luso- Afro- Brasileiro de Ciências Sociais. A Questão Social do Novo Milénio*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

Saleiro, Sandra Palma (2013). *Trans Géneros: Uma abordagem sociológica da diversidade de género*. Tese de Doutoramento em Sociologia. Lisboa: ISCTE-IUL.

Saleiro, Sandra e Virgínia Ferreira (coords), Rosa Monteiro, Mónica Lopes e Cláudia Múrias (2016). *Guia para a Integração a Nível local da Perspetiva de Género na Educação*, CES – Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Disponível em http://lge.ces.uc.pt/files/LGE_educacao_digital.pdf.

Saleiro, Sandra Palma e Catarina Sales de Oliveira (2018), “Desigualdades de (cis e trans)género. Portugal no contexto europeu”, em Renato Miguel do Carmo e outros (orgs), *Desigualdades Sociais. Portugal e a Europa*, Lisboa: Mundos Sociais, pp. 131-147.

Vale de Almeida, Miguel (1995). *Senhores de Si: Uma interpretação Antropológica da Masculinidade*, Lisboa: Fim de Século.

Vale de Almeida, Miguel (1996). “Género, masculinidade e poder”, *Anuário Antropológico*. 95, pp. 161-190.

Vieira, Cristina Maria (2005). “Os valores como guias orientadores do comportamento: diferenças entre os sexos e implicações para a educação”, *Ensaios sobre o comportamento humano: do diagnóstico à intervenção. Contributos nacionais e internacionais*, Coimbra: Livraria Almedina.

Vieira, Maria Cristina (2013). *Educação familiar: estratégias para promoção da igualdade de género..* Lisboa: CIG.

Wall, K. (coord.)(2016). *Livro branco - Homens e Igualdade de Género em Portugal*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

West, Candance e Don HZimmermann, (1987). “Doing Gender”, *Gender and Society* Vol. 1, No. 2, pp. 125-151.,.

FONTES

<https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+pela+1.%C2%AA+vez+no+ensino+superior+total+e+por+%C3%A1rea+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o-1037> consultado no dia 24 de setembro de 2018

<https://eige.europa.eu/rdc/eige-publications/gender-equality-index-2017-measuring-gender-equality-european-union-2005-2015-report> consultado no dia 20 de abril de 2018

<https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/structure-of-earnings-survey> consultado no dia 20 de abril de 2018

http://cite.gov.pt/pt/acite/disparidadessalariais_05.html consultado no dia 20 de abril de 2018

https://www.ine.pt/scripts/wm_v_final/bloc-2d.html?lang=pt consultado no dia 20 de abril de 2018

<https://www.oecd.org/gender/Executive%20Summary.pdf> consultado no dia 20 de abril de 2018

<http://www.unwomen.org/en/digital-library/multimedia/2017/11/infographic-violence-against-women-facts-everyone-should-know> consultado no dia 20 de abril de 2018

<http://www.dge.mec.pt/educacao-para-igualdade-de-genero>

<http://www.heforshe.org/en> consultado no dia 20 de abril de 2018

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=107961853&PUBLICACOESmodo=2&xlang=pt consultado no dia 24 de setembro de 2018

ANEXOS

Anexo I- Formulário de autorização para efeitos de investigação



Inquérito por Questionário

Exmo/a Sr/a Encarregado/a de Educação

Para efeitos de investigação académica no ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, sob orientação da professora e investigadora Sandra Saleiro, solicito autorização para aplicação de um inquérito por questionário ao seu educando.

O inquérito será realizado como instrumento de pesquisa na dissertação final para obtenção do grau de mestre em “Educação e Sociedade”, e tem como principal objetivo analisar as práticas e as representações sociais das crianças e jovens entre os 8 e os 14 anos, tomando como amostra a *Enseada das Letras*. Trata-se de questões que respeitam às atividades escolares e extraescolares, bem como os gostos e preferências com elas relacionadas.

O inquérito é **anónimo** e todas as informações e dados obtidos através do mesmo serão estritamente utilizadas para fins de investigação académica.

Agradeço, desde já, a sua colaboração,

Nádia Shocron
(Coordenadora do 1º ciclo)

Autorizo o meu educado _____
a realizar o inquérito por questionário proposto.

O encarregado de educação,

II

Anexo II- Questionário

Este inquérito está a ser realizado no âmbito da dissertação final do Mestrado em Educação e Sociedade e tem como objetivo recolher informação acerca dos hábitos e preferências das crianças e jovens do centro de estudos.

Elementos de Identificação

Este primeiro conjunto de questões pretende recolher informações acerca de quem és e qual a tua situação.

- Nos campos com marca com x a opção que corresponde ao teu caso

1- Sexo:

Feminino (1) Masculino (2)

2- Idade: anos

3- Ciclo de estudos que frequentas:

1º Ciclo 2º Ciclo (2) 3º Ciclo (3)

4- Que escola frequentas?

E.B. 1 dos Apréstimos <input type="checkbox"/> (1)	E.B. 1 da Amoreira <input type="checkbox"/> (2)	E.B. 1 D. Dinis <input type="checkbox"/> (3)
E.B. 1 Eça de Queiroz <input type="checkbox"/> (4)	E.B. 2, 3 Vasco Santana <input type="checkbox"/> (5)	E.B. 2,3 Maria Veleda <input type="checkbox"/> (6)
E.B. 2, 3 António Gedeão <input type="checkbox"/> (7)	Secundária da Ramada <input type="checkbox"/> (8)	Colégio I.C.E <input type="checkbox"/> (9)
Colégio Salesianos <input type="checkbox"/> (10)	Colégio Flor do Campo <input type="checkbox"/> (11)	

5- Vivo com (assinala todas as respostas que correspondam ao teu caso):

Mãe (a) Pai (b) Irmã (s) (c) Irmão (s) (d)
 Avô (e) Avó (f) Outro (s). Quem? _____ (g)

6- Qual o nível de escolaridade do teu pai e da tua mãe?

	1. Pai	2. Mãe
1º Ciclo (até ao 4º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º Ciclo (até ao 6º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º Ciclo (até ao 9º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secundário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Superior (licenciatura, mestrado ou doutoramento)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7- Qual a condição perante o trabalho do teu pai e da tua mãe?

	1. Pai	2. Mãe
Exerce uma atividade profissional (Está empregado)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ocupa-se exclusivamente das tarefas do lar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desempregado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incapacitado permanente para o trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra condição. Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8- Qual é a profissão atual do teu pai ou a última que exerceu? (descreve-a o mais detalhadamente possível, por exemplo, pintor da construção civil)

9- Qual é a profissão atual da tua mãe ou a última que exerceu? (descreve-a o mais detalhadamente possível):

Escola e Enseada

O seguinte conjunto de questões relaciona-se com as atividades escolares.

10- Das seguintes disciplinas, escolhe **a que mais gostas**:

Língua Portuguesa	<input type="checkbox"/>	(1)	Matemática	<input type="checkbox"/>	(2)	Estudo do Meio	<input type="checkbox"/>	(3)
Educação Física	<input type="checkbox"/>	(4)	Inglês	<input type="checkbox"/>	(5)	Francês	<input type="checkbox"/>	(6)
Espanhol	<input type="checkbox"/>	(7)	Ciências da Natureza	<input type="checkbox"/>	(8)	Física e Química	<input type="checkbox"/>	(9)
Geografia	<input type="checkbox"/>	(10)	E.V.T	<input type="checkbox"/>	(11)	E. Tecnológica	<input type="checkbox"/>	(12)
E. Visual	<input type="checkbox"/>	(13)	T.I.C	<input type="checkbox"/>	(14)	Área de Projeto	<input type="checkbox"/>	(15)
História	<input type="checkbox"/>	(16)	Outro. Qual?				<input type="checkbox"/>	(17)

11- Qual (is) a(s) disciplina(s) a que costumas ter **mais boa(s) nota(s)**?

Língua Portuguesa	<input type="checkbox"/>	(a)	Matemática	<input type="checkbox"/>	(b)	Estudo do Meio	<input type="checkbox"/>	(c)
Educação Física	<input type="checkbox"/>	(d)	Inglês	<input type="checkbox"/>	(e)	Francês	<input type="checkbox"/>	(f)
Espanhol	<input type="checkbox"/>	(g)	Ciências da Natureza	<input type="checkbox"/>	(h)	Física e Química	<input type="checkbox"/>	(i)
Geografia	<input type="checkbox"/>	(j)	E.V.T	<input type="checkbox"/>	(k)	E. Tecnológica	<input type="checkbox"/>	(l)
E. Visual	<input type="checkbox"/>	(m)	T.I.C	<input type="checkbox"/>	(n)	Área de Projeto	<input type="checkbox"/>	(o)
História	<input type="checkbox"/>	(p)	Outro. Qual?				<input type="checkbox"/>	(q)

12- Na escola, fora da sala de aula, quais os espaços que **mais frequentas**? (Indica todos os que mais frequentas)

Biblioteca	<input type="checkbox"/>	(a)	Campo de jogos	<input type="checkbox"/>	(b)	Bar/sala de convívio	<input type="checkbox"/>	(c)
Telheiro	<input type="checkbox"/>	(d)	Recreio Livre	<input type="checkbox"/>	(e)	Esplanada	<input type="checkbox"/>	(f)
Meia Lua	<input type="checkbox"/>	(g)	Corredores	<input type="checkbox"/>	(h)	Parque	<input type="checkbox"/>	(i)
Pirâmide	<input type="checkbox"/>	(j)	Outro (s). Qual (is)?				<input type="checkbox"/>	(k)

13- Das opções anteriores escolhe as **duas que mais gostas** (numera de 1 a 2, sendo 1 a mais preferida)

1- _____ 2- _____

14- Na escola, que tipo de atividades **mais costumás fazer**, fora da sala de aula?

Conversar com amigos/amigas	<input type="checkbox"/>	(a)	Jogar Futebol	<input type="checkbox"/>	(b)	Jogar Basquete	<input type="checkbox"/>	(c)
Jogar Vólei	<input type="checkbox"/>	(d)	Saltar à corda	<input type="checkbox"/>	(e)	Andar nos escorregas	<input type="checkbox"/>	(f)
Jogar videojogos	<input type="checkbox"/>	(g)	Correr	<input type="checkbox"/>	(h)	Jogar à apanhada	<input type="checkbox"/>	(i)
Jogar às escondidas	<input type="checkbox"/>	(j)	Jogar ping-pong	<input type="checkbox"/>	(k)	Jogar matraquilhos	<input type="checkbox"/>	(l)
Andar pela escola	<input type="checkbox"/>	(m)	Ler	<input type="checkbox"/>	(n)	Ir à biblioteca	<input type="checkbox"/>	(o)
Estar ao telemóvel	<input type="checkbox"/>	(p)	Outra(as). Qual (is)?				<input type="checkbox"/>	(q)

15- Das opções anteriores indica as duas que **mais gostas de fazer** (sendo 1 a mais preferida)

1- _____ 2- _____

16- Na escola, o teu melhor amigo ou amiga é:

Rapaz (a)

Rapariga (b)

17- Na escola, o teu grupo de amigos/as é constituído por:

Apenas raparigas

(1)

Apenas rapazes

(2)

Mais raparigas, mas também alguns rapazes

(3)

Mais rapazes, mas também algumas raparigas

(4)

Tanto raparigas, quanto rapazes

(5)

18- Achas que, na escola, os rapazes e as raparigas são tratados do mesmo modo ou há diferenças?

São sempre tratados do mesmo modo

(1)

São quase sempre tratados do mesmo modo

(2)

Um(s) são tratados do mesmo modo e outros não

(3)

São quase sempre tratados de modo diferente

(4)

São sempre tratados de modo diferente

(5)

18.1- Se achas que há diferenças no tratamento, dá exemplos:

19- Na tua opinião, os rapazes e as raparigas deveriam ser tratados do mesmo modo na escola?

Sim (1)

Não (2)

19.1- Porquê?

20- Quando acabas as tarefas escolares, que atividades costumas fazer na Enseada? (Escolhe até três atividades que faças mais frequentemente)

Jogos no computador (a)

Jogos de cartas (b)

Jogos de tabuleiro (c)

Falo com os/as amigos/as (d)

Estou no telemóvel, nas redes sociais (e)

Vejo televisão (f)

Outra(s). Qual(is)? _____ (g)

Preferências

Gostava agora de ter algumas informações sobre as tuas preferências.

21- Das seguintes cores, indica as tuas duas favoritas:

Azul	<input type="checkbox"/>	(a)	Amarelo	<input type="checkbox"/>	(b)	Branco	<input type="checkbox"/>	(c)	Castanho	<input type="checkbox"/>	(d)
Laranja	<input type="checkbox"/>	(e)	Rosa	<input type="checkbox"/>	(f)	Roxa	<input type="checkbox"/>	(g)	Vermelho	<input type="checkbox"/>	(h)
Preto	<input type="checkbox"/>	(i)	Cinzentos	<input type="checkbox"/>	(j)	Outra(s). Qual(is) ?	<input type="text"/>				(k)

22- Qual o teu género de filmes/séries/ desenhos animados preferido?

Ação	<input type="checkbox"/>	(a)	Animação	<input type="checkbox"/>	(b)	Comédia	<input type="checkbox"/>	(c)	Drama	<input type="checkbox"/>	(d)	
Terror	<input type="checkbox"/>	(e)	Outro(s). Qual(is)?				<input type="text"/>					(h)

23- Qual o teu cantor, cantora ou banda favorita? _____

24- Qual é o teu filme, série ou desenho animado preferido? _____

25- Que presentes recebeste no último Natal?

Consola	<input type="checkbox"/>	(a)	Computador	<input type="checkbox"/>	(b)
Telemóvel	<input type="checkbox"/>	(c)	Jogos de consola	<input type="checkbox"/>	(d)
Jogos de tabuleiro	<input type="checkbox"/>	(e)	Bonecas	<input type="checkbox"/>	(f)
Carros	<input type="checkbox"/>	(g)	Kit de ferramentas	<input type="checkbox"/>	(h)
Kit de cozinha	<input type="checkbox"/>	(i)	Material escolar	<input type="checkbox"/>	(j)
Acessórios para computador/telemóvel	<input type="checkbox"/>	(k)	Objetos de decoração para o quarto	<input type="checkbox"/>	(l)
Instrumentos musicais	<input type="checkbox"/>	(m)	Objetos para a prática do desporto	<input type="checkbox"/>	(n)
Bicicleta	<input type="checkbox"/>	(o)	Roupa/ acessórios	<input type="checkbox"/>	(p)
Dinheiro	<input type="checkbox"/>	(q)	Não recebi presentes	<input type="checkbox"/>	(r)
Outro(s). Qual (is)?	<input type="text"/>				(s)

26- Desses presentes indica o que mais gostaste:

27- Se pudesses escolher, que presente mais gostarias de receber neste momento?

28- No último Carnaval, que fantasia ou fantasias usaste?

29- Neste momento, qual é a tua fantasia preferida?

30- Que profissão gostarias de vir a ter?

Tarefas domésticas

Segue-se um conjunto de questões sobre as tarefas de casa

31- Em tua casa (ou na casa em que passas a maior parte do teu tempo se, por exemplo, os teus pais estiverem separados ou passares tempo em cada dos teus avós), quem passa mais tempo a realizar as tarefas domésticas? (Assinada apenas uma resposta)

Pai (1) Mãe (2) Mãe e Pai (3) Eu (4)
 Irmã (5) Irmão (6) Outro. Qual? _____ (7)

32- Assinala com X as tarefas de cada elemento da tua família (considerando aquela com quem passas a maior parte do teu tempo).

	1. Eu	2. Mãe	3. Pai	3. Irmão	4. Irmã	
Não vivo com :						(a)
Arrumar o quarto						(b)
Despejar o lixo						(c)
Arrumar outro(s) quarto(s) para além do meu						(d)
Estender a roupa						(e)
Fazer a cama						(f)
Passar a ferro						(g)
Lavar a loiça						(h)
Lavar o chão						(i)
Tratar do jardim/quintal/pátio						(j)
Arrumar a minha roupa						(k)
Limpar o pó						(l)
Pôr/ tirar a mesa						(m)
Regar a relva/as plantas						(n)
Pôr a roupa a lavar						(o)
Cozinhar						(p)
Não realiza nenhuma tarefa doméstica						(q)
Outra tarefa. Qual? _____						(r)

33- Na tua opinião, a quem deve caber principalmente a responsabilidade pelas tarefas domésticas?

Pai (1) Mãe (2) Eu (3) Irmão (4)
 Irmã (5) Outro (s). Quem? _____ (6)

34- Se tens irmãs ou irmãos pequenos, quem é que passa mais tempo a tratar deles/as?

Pai (a) Mãe (b) Eu (c) Irmão (d)
Irmã (e) Outro (s). Quem? _____ (f)

35- Praticas algum desporto regularmente (fora das aulas ou no desporto escolar)?

Sim (1) Não (2)

35.1- Se praticas algum desporto, qual(is)?

36- O teu pai pratica algum desporto ou vai ao ginásio?

Sim (1) Não (2) Não sei (3)

36.1- Se pratica algum desporto, qual (is)?

37- A tua mãe pratica algum desporto ou vai ao ginásio?

Sim (1) Não (2) Não sei (3)

37.1- Se pratica algum desporto, qual (is)?

38- O que é que costumavas fazer nos tempos livres?

39- O que é que a tua mãe costuma fazer nos tempos livres?

40- O que é que o teu pai costuma fazer nos tempos livres?

41- Quando precisas de comprar roupa quem escolhe e/ou vai contigo? (Assinala todas as respostas que correspondem ao teu caso)

Pai (a) Mãe (b) Irmã (s) (c) Irmão(s) (d)
Avó (e) Avô (f) Outro(s). Quem? _____ (g)

42- Em casa, quem te ajuda com as tarefas escolares? (Assinala todas as respostas que correspondem ao teu caso)

Pai (a) Mãe (b) Irmã (s) (c) Ninguém (d)
Irmão(s) (e) Avô (f) Avó (g)
Outro(s). Quem? _____ (h)

43- Quando precisas de desabafar sobre a escola, os/as amigos/as ou outra coisa que te preocupe, a quem recorres? (Assinala todas as respostas que correspondem ao teu caso)

Pai (a) Mãe (b) Irmã (s) (c) Ninguém (d)
 Irmão(s) (e) Avô (f) Avó (g)
 Outro(s). Quem? _____ (h)

Opiniões

Agora gostaria de ter a tua opinião sobre alguns assuntos

44- Das seguintes características, indica aquelas que achas que se aplicam a ti:

Inteligente	<input type="checkbox"/> (a)	Traquina	<input type="checkbox"/> (b)	Brincalhão/brincalhona	<input type="checkbox"/> (c)
Meigo/meiga	<input type="checkbox"/> (d)	Respondão/respondona	<input type="checkbox"/> (e)	Corajoso/corajosa	<input type="checkbox"/> (f)
Habilidoso/habilidosa	<input type="checkbox"/> (g)	Destemido/destemida	<input type="checkbox"/> (h)	Frontal	<input type="checkbox"/> (i)
Responsável	<input type="checkbox"/> (j)	Bonito/bonita	<input type="checkbox"/> (k)	Divertido/divertida	<input type="checkbox"/> (l)
Gozão/gozona	<input type="checkbox"/> (m)	Atlético/atlética	<input type="checkbox"/> (n)	Distraído/distraída	<input type="checkbox"/> (o)
Ajuizado/ajuizada	<input type="checkbox"/> (p)	Outro (s). Qual (is)? _____			<input type="checkbox"/> (q)

45- Achas que, atualmente em Portugal, as mulheres ainda são tratadas de maneira diferente?

Sim (1) Não (2) Não sei (3)

45.1- Se sim, onde ou em que contextos?

No trabalho	<input type="checkbox"/> (a)	Na política	<input type="checkbox"/> (b)	Nas tarefas de casa	<input type="checkbox"/> (c)
Ao andar na rua	<input type="checkbox"/> (d)	Ao sair à noite	<input type="checkbox"/> (e)	No desporto	<input type="checkbox"/> (f)
Na violência doméstica	<input type="checkbox"/> (g)	Nos cargos de poder	<input type="checkbox"/> (h)	Nos cuidados das crianças	<input type="checkbox"/> (i)
Outro (s). Qual (is)? _____					<input type="checkbox"/> (j)

(Só para rapazes. Se és rapariga passa para a questão 50)

46- **Se és um rapaz**, já alguma vez sentiste que foste menos bem tratado em relação às raparigas?

Sim (1) Não (2)

46.1- Se sim, em que contextos/ocasiões? _____

47- E já sentiste que foste mais bem tratado por seres rapaz?

Sim (1) Não (2)

47.1- Se sim, em que contextos/ocasiões? _____

(Só para raparigas. Se és rapaz passa para a questão 50)

48- Se és uma rapariga, já alguma vez sentiste que foste menos bem tratada em relação aos rapazes?

Sim (1) Não (2)

48.1- Se sim, em que contextos/ocasiões? _____

49- E já sentiste que foste mais bem tratada por seres rapariga?

Sim (1) Não (2)

49.1- Se sim, em que contextos/ocasiões? _____

(Para raparigas e rapazes)

50- Assinala em que medida concordas com as seguintes frases:

	1. Não concordo	2. Concordo um pouco	3. Concordo	
Os rapazes e as raparigas devem ser tratados do mesmo modo na escola				(a)
"Às meninas não se bate nem com uma flor"				(b)
Deve deixar-se as raparigas/mulheres passar primeiro e abrir-lhe as portas				(c)
As raparigas são mais meigas do que os rapazes				(d)
Os rapazes têm mais jeito para o desporto				(e)
Os rapazes têm mais energia do que as raparigas				(f)
As raparigas são mais responsáveis do que os rapazes				(g)
Sinto-me mal quando me tratam de maneira diferente por ser um rapaz/uma rapariga				(h)
A aparência é mais importante para as raparigas do que para os rapazes				(i)
Já deixei de fazer coisas que gostaria de fazer por ser um rapaz/uma rapariga				(j)
Já fui gozado/a por estar a fazer coisas que outras pessoas consideram ser de rapaz/rapariga				(k)
Já deixei de usar roupa ou acessórios por não serem apropriados a um rapaz/rapariga				(l)

**Chegaste ao fim do questionário.
Obrigada pela tua ajuda e colaboração!**