

A ESCOLA E A SUA PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÉNERO

Sofia Bergano

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (Portugal, sbergano@ipb.pt)

Resumo

Considerando a participação da escola na perpetuação das desigualdades de género, e o importante papel que esta instituição desempenha na organização das narrativas pessoais e identitárias dos cidadãos e cidadãs, pareceu-nos pertinente perceber como é que este facto é interpretado por um conjunto de mulheres que, em idade adulta, são levadas a refletir sobre estas questões. Neste sentido, desenvolvemos uma investigação que dá voz a mulheres de diferentes idades, com percursos escolares diferenciados e, com elas, tentámos perceber como é que a sua educação escolar contribuiu para a construção da sua identidade de género. Para tal foram realizadas entrevistas em profundidade e da análise das narrativas recolhidas, salientamos que apesar de se constatarem transformações na instituição escolar, ainda permanecem muitas práticas que contribuem para uma desigualdade de oportunidades que continuam a penalizar meninos e meninas, rapazes e raparigas, homens e mulheres.

Palavras chave: género; estereótipos; desigualdade; identidade

Resumen

Considerando que la participación de la escuela en la perpetuación de la desigualdad de género y el importante papel que esta institución desempeña en la organización de las narrativas personales e identitarias de los ciudadanos, nos ha parecido pertinente averiguar cómo esto es interpretado por un grupo de mujeres que, en la edad adulta, tienen tendencia a reflexionar sobre estas cuestiones. En este sentido, hemos desarrollado una investigación que da voz a las mujeres de diferentes edades, con diferentes itinerarios educativos y, con ellas, tratamos de averiguar cómo su educación contribuyó a la construcción de su identidad de género. Para ello fueron realizadas entrevistas y del análisis de los relatos recogidos, señalamos que aunque se encuentren transformaciones en la institución escolar, aún quedan muchas prácticas que contribuyen a la desigualdad de oportunidades que continúan a penalizar a niños y niñas, chicos y chicas, hombres y mujeres.

Palabras clave: Género; estereotipos; desigualdad; identidad.

Introdução

O género é o eixo de construção identitário que constitui o foco de análise central neste trabalho e, neste enquadramento, procuramos analisar o papel da escola na construção da identidade de género, visando a flexibilidade em torno das questões que contextualizam, na escola, a vivência inerente à feminilidade, procurando perceber o que significa ser mulher para o sujeito feminino e, ainda, aquilo que é percebido como sendo as expectativas dos diferentes agentes educativos, em relação à sua performatividade de género.

Para dar cumprimento a este objetivo, iniciamos este artigo com uma breve reflexão sobre o papel da escola na (re)construção da identidade de género, seguidamente abordamos a presença dos estereótipos de género na instituição escolar salientando a sua importância na interação diferencial entre professores/as e alunos/as e as suas consequências a nível do desempenho escolar. Num segundo momento, descrevemos os procedimentos da investigação qualitativa que realizamos, que procura que três gerações de mulheres, com percursos escolares diferentes descrevam as suas diferenças e que nos tracem itinerários escolares percorridos, que interpretem as marcas de género presentes e que problematizam o papel da escola como instituição promotora da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres.

O papel da escola na (re)construção da identidade de género:

Na tentativa de compreender o traço identitário do género, durante muito tempo o foco de análise centrou-se sobretudo nas diferenças entre indivíduos do sexo masculino e indivíduos do sexo feminino. Considerava-se, assim, que a diferença biológica, entre homens e mulheres, originava e, simultaneamente, justificava as diferenças psicológicas em que assentava a dicotomia de género. Mas, em 1949, Beauvoir, na obra *O Segundo Sexo*, coloca a questão “o que é uma mulher?” e, segundo ela, esta questão “não pode ser respondida através do princípio de que pesa sobre a mulher um destino fisiológico, psicológico ou económico” (2009, p. 33), neste sentido dedica a primeira parte da obra referida, que se intitula *Destino*, à análise dos pontos de vista biológico, psicanalítico e do materialismo histórico, na explicação para as diferenças entre homens e mulheres. Como podemos verificar, o enfoque inerente à análise, proposto em meados do século XX, ilustra a complexidade dos processos associados à construção da feminilidade. Além disso, têm proliferado estudos sobre identidade de transexuais e homossexuais, que não estando diretamente relacionados com o objetivo central deste trabalho, são importantes para a reflexão em torno da construção da identidade de género. Com facilidade se constata que esta linha de investigação afasta as explicações biológicas como origem da alma feminina e põe em causa a dualidade entre masculino e feminino e indicando o carácter construído da identidade. Ainda nesta linha de conceptualização da diferença entre homem e mulher Wittig (2008) refere que representam uma distinção política e ideológica que se fundamenta mais na organização heterossexual da sociedade do que em questões essenciais tidas como imutáveis.

Como referimos anteriormente, a identidade constrói-se em torno de vários eixos que contribuem para a definição individual. Neste trabalho, o principal objetivo é refletir acerca da identidade de género, contudo, teremos de considerar que o género não opera isoladamente na forma como os sujeitos se veem e são vistos. O género participa neste processo interagindo com outras referências identitárias e esta interação é sempre dinâmica, verifica-se, portanto, uma coexistência de fatores socialmente construídos, que se relacionam no processo de identificação-diferenciação. Assim, parece haver cada vez mais consenso em considerar que são as características do tecido das relações em que as pessoas

participam que influenciam a maneira como elas se comportam em relação aos outros, como elas se representam reciprocamente e como se constroem numa identidade própria, designadamente, no que se refere à identidade de género. A este respeito, é importante referir a teoria da interseccionalidade do género, que perspetiva o género como uma construção social que se articula com outras categorias sociais que representam outros eixos ou fatores de poder (ou de ausência de poder). A interceção do género com outras referências identitárias justifica e resulta na diversidade dos discursos associados ao género, uma vez que, a forma como é representada, descrita e vivenciada a feminilidade ou a masculinidade depende dos argumentos disponíveis no grupo social de pertença para as afirmar e justificar.

Neste trabalho o objetivo central é perceber como é que a vivência escolar participa na construção e na interpretação da identidade de género. Deste modo, parece-nos pertinente analisar a forma como se processam as interações entre profissionais da educação e os seus educandos em função do sexo. Na escola, meninos e meninas são tratados de forma diferente, sendo que normalmente o bom comportamento das meninas é mais recompensado, e elas são encorajadas a cuidarem da sua aparência, ao passo que os rapazes são alvo de maior atenção por parte dos professores que lhes dão mais feedback (Nutt e Brooks, 2008, p. 177). De acordo com Trigueiros (2000) as diferenças de tratamento na sala de aula são tão relevantes, ao ponto de terem repercussões para o futuro das meninas que conformam a construção da sua identidade à influência da interiorização de imagens e estereótipos associados ao feminino. O tratamento diferenciado ao longo do, cada vez maior, processo de escolarização tem, como já referimos, consequências para a vida das mulheres, designadamente (Trigueiros, 2000): (1) na diminuição das aspirações das meninas e mulheres; (2) no encaminhamento para carreiras mais adequadas e posturas profissionais mais ajustadas em função do sexo; e, (3) na presença desequilibrada das mulheres no mercado de trabalho.

Um outro aspeto que gostaríamos de referir é a importância da leitura de género na análise das práticas de orientação educativa e de carreira. Na adolescência tomam-se decisões escolares que podem influenciar as futuras opções de carreira, sendo que estas decisões não são independentes dos estereótipos de género (Ferreira, 2011) e da influência do grupo de pares. Os jovens sofrem imensas pressões para agirem em função de um repertório de comportamentos associados à feminilidade e à masculinidade. Estas pressões são feitas pelos pares, pelos pais, pela instituição escolar ou outras instituições educativas que tentam, de uma forma mais ou menos intencional, que o adolescente desenvolva atitudes e comportamentos considerados, pelo seu grupo social, como fundamentais para uma vida adulta saudável. Como tivemos oportunidade de ver a importância da instituição escolar na construção da identidade de género é inegável, no entanto, para melhor se compreender é necessário perceber em que medida continua a escola a ser transmissora de conceitos culturalmente definidos de feminilidade e de masculinidade e em de que forma esta realidade continua a perpetuar as desigualdades de género.

Nogueira e Saavedra (2007) apresentam os estereótipos como generalizações acerca dos membros de determinado grupo, resultantes, principalmente, de processos cognitivos de categorização partilhados por um número considerável de indivíduos. Analisando esta perspetiva, salientamos que o pensamento estereotipado envolve juízos de valor que tendem a ser aplicados, indiscriminadamente, a todos os indivíduos de uma determinada categoria social. O estereótipo encontra-se, portanto, associado a processos de discriminação que se baseiam em preconceitos ou ideias feitas que moldam as relações

interpessoais e as expectativas sociais em relação a indivíduos, apenas porque estes pertencem a determinados grupos ou categorias sociais.

Para além do carácter valorativo encontrado nos estudos sobre os estereótipos, encontramos também estudos que referem o seu carácter normativo (Basow, 1992, citada por Vieira, 2003), uma vez que não se limitam a uma função descritiva do comportamento e das características dos sujeitos, como também têm uma função prescritiva em relação às características e ao comportamento que os indivíduos, visados pelo estereótipo, devem ter. Salientamos a clara componente social desta visão, designadamente, na regulação e normalização do comportamento e no juízo de valor acerca do ajustamento social do indivíduo em função da sua pertença ao grupo ou categoria social, que lhe está associado.

O currículo formal assim como o currículo oculto podem reforçar estereótipos de género que operam de uma forma mais, ou menos subtil nos processos de socialização das alunas e dos alunos, o que de acordo com Silva e Saavedra (2010) pode ser visível na análise “das interações pessoais, pela forma como se estruturam e organizam as aulas, pelas expectativas dos/das docentes quanto ao comportamento e aproveitamento/rendimento de alunos e alunas, pelas características das tarefas de aprendizagem, pelo que se avalia e como, pela seleção e organização das atividades curriculares e pela linguagem” (p. 66).

E, a este respeito, Toscano (2000) tem referido a “sobrevivência do sexismo nas escolas” (p. 25) para sublinhar a manutenção de práticas diferenciadoras de tratamento de crianças e jovens em função do sexo.

O desenho da investigação

O objetivo do trabalho que apresentamos é dar voz a mulheres de diferentes idades e com percursos escolares diferenciados acerca da forma como foi vivenciada a sua experiência escolar, como as diferenças de género nestes contextos foram interpretadas e como marcaram a construção da sua identidade de género. No sentido de atingir este objetivo foi construído um guião de entrevista que permitisse que cada mulher construísse uma narrativa sobre o seu percurso escolar, que o enquadrasse num determinado contexto sociocultural, que analisasse as suas escolhas e condicionamentos, que promovesse uma análise e reflexão sob a lente do género das vivências relacionadas com os processos de escolarização que vivenciaram.

O grupo de participantes é constituído por 9 mulheres de três famílias diferentes e de três gerações distintas. O critério da geração teve como principal objetivo retratar épocas distintas no que concerne ao acesso das mulheres à educação escolar no nosso país. A seleção de famílias de diferentes origens sociais está relacionada com o facto do acesso das mulheres à educação ser, também, condicionado pela classe social de origem¹.

¹ Cada participante é identificada por um código que nos dá a indicação da Família e da geração a que pertence. Consideramos para identificar a família a letra F e o número 1, 2 e 3 a que correspondem a família de classe mais favorecida (1), a de classe média (2) e a de classe operária (3). Para identificar a geração das participantes consideramos a letra G, sendo que os números 1, 2 e 3, representam as avós, as mães e as netas, respetivamente.

Tabela 1: Nível de escolaridade das participantes

Participante	Escolaridade	Razão para a mulher ir, ou não ir, à escola
F1G1	Sem escolaridade formal	1. As meninas não iam à escola, aprendiam em casa. 2. As professoras iam a casa
F1G2	Licenciatura	1. Realização pessoal
F1G3	Licenciatura	1. Não se colocava a hipótese de não frequentar a escola
F2G1	3º ano	1. Para aprender a ler e a escrever
F2G2	1. Frequência do Magistério 2. Licenciatura	1. Não tencionava exercer a profissão de professora porque queria ficar em casa para educar os filhos 2. Voltou a estudar por realização pessoal
F2G3	Licenciatura	2. A expectativa familiar do prosseguimento dos estudos
F3G1	3º ano	1. Para aprender a ler e a escrever 2. Para os pais receberem um <i>abono</i> da fábrica
F3G2	10º ano	1. Não sentiu incentivo da família 2. Queria casar
F3G3	12º ano	1. Queria trabalhar e <i>não gostava muito da escola</i>

Como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, construímos para cada uma das mulheres uma narrativa que resultou de uma entrevista em profundidade. Estas narrativas foram analisadas com recurso à análise de conteúdo. O processo de construção das categorias começou por ser desenhado sob a influência do quadro teórico de referência que fundamentou a construção do guião de entrevista, contudo após a leitura atenta dos discursos das mulheres verificou-se a emergência de novas categorias não previstas inicialmente. Com efeito, nos discursos das participantes sobressaíram referências que nos permitiram identificar áreas em que a escola concorreu, para a veiculação dos estereótipos de género. A saber: Organização escolar, Relações com os/as professores/as, Perceção sobre o desempenho escolar; Percorso escolar; Alheamento da escola ao combate às desigualdades de género.

Discursos sobre a escolaridade: de menina a jovem mulher

A primeira observação que os nossos dados nos permitiram registar é que as nossas participantes fizeram percursos escolares bastante diferentes. Sendo particularmente interessante a análise das razões apresentadas para ir ou não ir à escola. De acordo com os dados apresentados, parecem-nos evidentes as diferenças em termos de classe social no que concerne às participantes pertencentes à primeira geração. Um outro aspeto que nos parece importante referir é o acesso crescente das mulheres à educação, visível quando analisamos os percursos das mulheres do ponto de vista intergeracional.

No que diz respeito à experiência da participante F1G1 sublinha-se o facto de a sua educação escolar ter sido feita em casa, como se disse atrás, o que acaba por ser revelador da separação entre meninos e meninas, em que os meninos iam à escola enquanto a educação das meninas era feita em casa, ainda que se tratasse de um processo organizado que visava aprendizagens escolares. É óbvio que a situação de ter professoras ao domicílio era um privilégio só ao alcance de algumas famílias. Por sua vez, a participante F3G1 revela uma valorização muito diferenciada da escola, que caracterizava um grupo social menos favorecido economicamente, afirmando que só frequentou a escola para que a mãe tivesse acesso a um determinado apoio social. Mas, no que se refere à sua (curta) experiência escolar, as participantes F2G1 e F3G1 referem um quotidiano marcado pela separação dos alunos por sexo, como podemos constatar nas afirmações que se seguem: “Na escola a minha classe era só de raparigas” (F2G1), e “Na escola era só raparigas, na minha altura. Era separado, rapazes para um lado e raparigas era noutra escola” (F3G1).

A situação mantém-se na experiência relatada pelas participantes da segunda geração, a única exceção verificada foi a que diz respeito à participante da segunda geração da primeira família que, como podemos verificar na afirmação seguinte, frequentou o colégio Alemão onde as turmas eram mistas, situação muito invulgar à época. “Eu comecei logo por andar numa escola mista, eu fiz o Colégio Alemão, fiz a primária no Colégio Alemão que era misto (...) e era natural. Depois fui para uma escola só de meninas (...). Era uma escola e era dirigida por uma senhora diretora, e era só para raparigas” (F1G2). Um outro aspeto que podemos verificar é que a participante F1G2 prosseguiu os seus estudos numa outra escola em que já se verificava a separação entre sexos, sendo referida como uma escola só de meninas. Pelo facto de terem vivenciado esta situação escolar de separação entre rapazes e raparigas, estas mulheres têm, como é natural, dificuldades em avaliar se estavam, ou não, sujeitas a um tratamento escolar diferenciado no interior da sala de aula.

Um outro aspeto interessante que foi referido tem a ver com os conteúdos curriculares específicos para as raparigas. A participante F2G2 refere a preocupação da escola em preparar as raparigas para as tarefas domésticas, designadamente através de áreas como os labores, o que revela uma responsabilidade da instituição escolar em preparar as meninas para os papéis tradicionalmente femininos. Esta realidade foi partilhada por uma das participantes da segunda geração de mulheres, como era de algum modo expectável. No entanto, nesta linha de separação de conteúdos escolares diferenciados para meninas e meninos, gostaríamos de destacar o testemunho da participante F2G3, portanto de uma das mulheres da terceira geração, em que está presente um descontentamento generalizado por parte das meninas com uma disciplina, que na altura, elas consideravam “não ser de menina”. Salientamos o facto de a instituição escolar ter cedido aos protestos das meninas e ter substituído a disciplina de hortofloricultura pelos tradicionais bordados e afins. Contudo, esta nova área disciplinar era para meninos e meninas, mas mais uma vez se refere que nestas tarefas mais conotadas com o feminino os rapazes eram muito mais elogiados pelo seu desempenho do que as raparigas porque, segundo a participante, havia a expectativa social de que as meninas tivessem sucesso nestas áreas.

Na geração seguinte, notamos a referência a uma relação entendida como privilegiada entre as professoras e as alunas. Um outro aspeto referido pela participante F1G3, é a avaliação dos rapazes como mais imaturos do que as meninas. Isto acaba por reforçar nas meninas a expectativa de que deverão ser responsáveis e bem-comportadas, ideia esta já defendida por Toscano (2000), na referência que faz às expectativas diferenciadas que os/as professores/as depositam no comportamento dos alunos/as. Na terceira geração de participantes, as quais tiveram um percurso escolar em turmas mistas, verifica-se uma perceção clara do tratamento diferenciado de meninas e meninos, por parte dos/as professores/as. Sublinhamos também a perceção de algum privilégio que detinham, por serem raparigas na interação com as/os professoras/es, por exemplo, no que respeita à calma das professoras na interação com as meninas e à valorização da “maturidade das meninas”.

Relativamente à perceção sobre o desempenho escolar, verificamos que as nossas participantes fazem uma avaliação que aponta para o facto de os rapazes terem uma atitude menos interessada para com a escola. De acordo com as nossas participantes, o comportamento das meninas na escola era em geral considerado melhor, assim como a sua dedicação, o que acabava por se repercutir num melhor desempenho escolar delas em relação a eles. Para ilustrar a dedicação das meninas, a participante F2G3 refere que mesmo depois da escola, o seu grupo de amigas se juntava para estudar, e que neste grupo se

excluía a participação dos rapazes, por se considerar que eles não estariam muito “destinados a estudar”.

Em relação ao percurso escolar pareceu-nos importante perceber a percepção das participantes acerca da possível influência dos estereótipos de género nas escolhas e nas possibilidades que tiveram, ou nas que lhes foram vedadas. Assim, começamos com a primeira geração de mulheres e verificamos uma clara percepção de que o percurso escolar teria sido diferente se não fossem mulheres: “[se não fosse mulher] estudava e formava-me, tinha feito um percurso semelhante ao do meu marido. Na nossa família há cinco gerações de engenheiros” (F1G1). Recordamos que esta participante fez a sua educação escolar em casa, nunca tendo frequentado uma instituição escolar. No entanto, de acordo com o seu ponto de vista, se fosse homem teria, com toda a certeza, feito um percurso escolar superior.

No discurso da participante F3G2 aparece a referência à percepção de que o percurso escolar poderia ter sido diferente se a participante fosse rapaz. Apesar de esta participante referir que o seu irmão também não estudou, acrescenta que se tivesse sido rapaz talvez tivesse sentido um certo incentivo para prosseguir os estudos. Um outro aspeto referido pela participante F3G2, como potenciador do abandono dos estudos, foi o casamento precoce e a gravidez, como se pode ler na frase seguinte: “(...) também casei nova, engravidei logo, e se fosse rapaz, se calhar, não casaria assim tão cedo. E, se calhar, podia ter tido a hipótese de ter estudado mais” (F3G2). Nesta frase é relevante a observação de que se fosse rapaz não casaria tão cedo, o que poderá indicar um duplo padrão de moralidade para rapazes e raparigas, em que as raparigas eram encorajadas a casar mais cedo, para não iniciar a vida sexual fora do casamento.

Um outro testemunho interessante é o da participante F2G3, que dá conta da possibilidade de ter enveredado por outra carreira escolar se não fosse mulher: “(...) [se não fosse mulher] teria enveredado por outra área (...). era capaz de ter optado por uma carreira das engenharias biológicas ou marinhas” (F2G3). A influência do género nas escolhas escolares e profissionais é também visível em várias afirmações da participante F1G3, que se refere a situações de amigos e colegas que fizeram escolhas escolares e profissionais muito condicionadas pelas leituras de género, sob a influência da família e dos pares.

A participante F3G3 dá-nos conta de uma vivência escolar ligeiramente diferente, uma vez que escolheu uma área de estudo que, na sua opinião, não é uma escolha tradicional das raparigas, a área de desporto. De acordo com esta participante, por ter escolhido esta área, a interação rapaz/rapariga era muito incentivada, através dos jogos com equipas mistas, o que deixa implícita a percepção de que essa interação não é incentivada noutras áreas de estudo. Um outro aspeto que gostaríamos de salientar é a apreciação depreciativa que a participante faz das raparigas que faziam escolhas de áreas escolares tradicionalmente femininas: “(...) as de letras... elas eram tratadas como as totós... [risos], e nós éramos os fíxes porque éramos de desporto” (F3G3). Como podemos verificar, estamos novamente na presença de uma certa desvalorização das raparigas que fazem escolhas mais tradicionais, ou seja, que se comportam como “meninas típicas”.

Apesar da maior ou menor consciência, das mulheres entrevistadas, da influência do género nas suas opções escolares e nas das pessoas que as rodeiam. As afirmações feitas pelas nossas participantes e os seus significados chamam a atenção para a necessidade de se investir numa prática de orientação pedagógica e profissional que tenha em conta a reflexão acerca dos condicionalismos sentidos pelos/as alunos/as em função das tradicionais estereotípias de género. Isto alerta-nos para a necessidade

imperiosa de proceder à desconstrução, em meio escolar, dos estereótipos relacionados com as profissões tidas como masculinas ou femininas.

Relativamente à responsabilidade das instituições escolares no combate às desigualdades de género, parece haver algum consenso entre as participantes, que defendem que a escola deveria ter um papel mais ativo na abolição das assimetrias que se fundamentam no género. Todas as gerações referem que a escola deveria abordar as questões das desigualdades e das diferenças entre os sexos. Destacamos que os argumentos e as áreas apresentadas podem variar em função da participante mas que, no essencial, parece haver acordo em relação a uma responsabilidade percecionada como ainda não assumida pelas instituições escolares. Relativamente aos argumentos apresentados, consideramos que as diferenças entre as participantes estão muito relacionadas com as suas experiências de vida. Assim, a participante F3G1 refere essencialmente a necessidade de educar para a partilha das responsabilidades domésticas e familiares. Por seu lado, a participante F2G2, talvez por ser professora, preocupa-se fundamentalmente com as oportunidades que as escolas vedam às alunas. E, finalmente, a participante F1G3 apela sobretudo à necessidade de compreender os outros e a sua diferença, manifestando, deste modo, a perceção de um conflito latente entre homens e mulheres.

Considerações finais

As nossas reflexões em torno do material das entrevistas conduzem-nos à constatação da presença muito significativa de ideias estereotipadas em relação à feminilidade, ideias que, como verificámos anteriormente, estão presentes no processo educativo destas mulheres no que concerne à escola, enquanto contexto de reprodução de conceitos culturalmente definidos relacionados com as diferenças entre os sexos. Neste sentido, importa investir na formação de professores/as, no sentido de desconstruir as estereotipias, mais ou menos conscientes, que se mantêm e se reproduzem nas interações estabelecidas com os/as alunos/as. Esta formação deve ser direcionada para o questionamento das práticas educativas, no sentido de se promover uma reorganização praxiológica que transporte consigo novas formas de educar, conducentes à promoção da igualdade de género. Tais práticas devem ser notórias nas situações quotidianas de sala de aula, e também numa intenção educativa de promover uma cidadania partilhada, no sentido de ensinar a justiça e o equilíbrio social entre alunos e alunas em todos os contextos da vida, designadamente, na participação e partilha das tarefas e responsabilidades familiares, na igualdade de acesso e sucesso profissionais, em carreiras consideradas tradicionalmente femininas ou masculinas, e na participação política e cívica de homens e mulheres.

O efeito transformador da educação escolar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária exige atores sociais comprometidos e conscientes das desigualdades entre homens e mulheres e, neste sentido, deve ser também tarefa do/a professor/a abordar estas questões nas suas aulas, nomeadamente: (1) a sensibilização das crianças e jovens para a partilha das tarefas em casa, ou na escola, independentemente de essas mesmas atividades serem tradicionalmente tidas como masculinas ou femininas; (2) promover a reflexão crítica sobre os estereótipos de género com que os/as alunos/as são confrontados/as, por exemplo, as veiculadas pelos nos mass media; (3) sensibilizar para a participação cívica e comunitária independentemente do sexo e para a importância de uma representatividade mais igualitária entre homens e mulheres nos cargos de decisão política.

Um outro aspeto que nos parece de extrema importância está relacionado com a orientação vocacional e profissional. Tanto a revisão da literatura como os resultados encontrados apontam para uma clara influência do género nas opções de carreira, tendo mesmo algumas das nossas participantes chegado a

afirmar que se fossem homens teriam feito outras opções escolares e de carreira. Neste sentido, referimos a importância dos/as profissionais de orientação escolar e profissional nas escolas como promotores de desenvolvimento, nos/as jovens, de uma postura crítica e reflexiva em relação às suas rotas profissionais, de modo a que todas tenham em conta os próprios interesses e metas pessoais, independentemente de serem homens ou mulheres. Este trabalho com os/as jovens exige que o/a próprio/a profissional desenvolva também um sentido crítico sobre as suas próprias estereotipias de género acerca do que é supostamente típico dos rapazes ou das raparigas e que promova esta reflexão junto dos jovens de ambos os sexos.

Ainda relativamente à instituição escolar, deve haver um esforço para desenvolver uma cultura de igualdade que se estenda a toda a organização e a todos os atores sociais que aí se movimentam, no sentido de que as práticas quotidianas sejam isentas de estereotipias de género (ou outras), dentro e fora da sala de aula. É um facto inegável que a escola tem contribuído para a perpetuação de estereótipos de género, no entanto, é importante perceber que o seu poder pode (e deve) ser utilizado em sentido contrário, através da denúncia dos fatores de desigualdade e, principalmente, educando num sentido da flexibilidade ética, que permita uma cidadania plena, consciente da desigualdade, e promotora de novos percursos na construção de uma sociedade cada vez mais equitativa para raparigas e rapazes.

Referências

- Beauvoir, S. (2009). *O Segundo Sexo* (vol. I). Lisboa: Quetzal Editores.
- Ferreira, S. (2011). *Um olhar crítico sobre a Psicologia vocacional: género, classe social e relação família-trabalho em adolescentes e jovens adultos e adultas*. Tese de Doutoramento em Psicologia, área de especialização em Psicologia Vocacional, apresentada à Escola de Psicologia da Universidade do Minho.
- Nogueira, C. & Saavedra, L. (2007). Estereótipos de género. Conhecer para os transformar. In J. Pedroso *et al.*. *A Dimensão de Género nos Produtos Educativos Multimédia*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, pp. 11-30.
- Nutt, R. & Brooks, G. (2008). Psychology of Gender. In S. Brown e R. Lent (Eds.). *Handbook of Counseling Psychology* (fourth edition). New Jersey: Wiley, pp. 176-193.
- Silva, P. & Saavedra, L. (2010). Género e Currículo. Currículo Formal e Informal. In T. Pinto (Coord.) *et al.*. *Guião de Educação, Género e Cidadania, 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, pp. 61-78.
- Toscano, M. (2000). *Estereótipos Sexuais na Educação: um manual para o educador*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Trigueiros, T. (2000). *Identidad y Género en la Práctica Educativa*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Vieira, C. (2003). *Educação e desenvolvimento do género. Os trilhos percorridos na família*, Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Wittig, M. (2008). One Is Not Born a Woman. In Linda Alcoff & Eduardo Mendieta (Eds.). *Identities: race, class, gender and nationality*, Malden: Blackwell Publishing, pp.158-162.



PORTUGUESE:

65. Avaliação de plataformas para criação e distribuição de MOOC para a formação contínua de professores. Authors: Vitor Gonçalves, Bruno Gonçalves.
66. A educação em ciências em contexto bilingue e móvel. Authors: Maria José Rodrigues, Isabel Chumbo.
67. A escola e a sua participação na construção das desigualdades de género. Author: Sofia Bergano.
68. Analógico ou digital: da biblioteca escolar tradicional para biblioteca digital – uma questão de competência informacional. Authors: Alves Sindier, Silva, Bento.
69. Comparando estratégias de desenvolvimento de competências transversais em Universidades do século XXI o caso de Universidade do Politécnico Valencia, Espanha e da Universidade Federal de Goiás, Brasil. Authors: A. Salandin . F. Paulino.

POSTER:

Integration, application and innovation in Taiwan's Senior High School: The case study of Mountain education. Authors: Chien-Fu, Yang and Ta Yu, Lin

Colección Congresos

Los contenidos de esta publicación han sido evaluados por el Comité Científico que en ella se relaciona y según el procedimiento que se recoge en <http://innodoc.webs.upv.es/>

© Editores: Fernando Garrigós Simón
Sofía Estellés Miguel
Marta Peris-Ortiz
Carlos M. Dema Pérez
José Onofre Montesa Andrés
Carlos Rueda Armengot
Yeanduan Narangajavana

© 2015, de la presente edición: Editorial Universitat Politècnica de València
Distribución: Telf. 963 877 012 / www.lalibreria.upv.es / Ref. 6225_01_01_01

ISBN: 978-84-9048-343-5 (versión CD)

Queda prohibida la reproducción, la distribución, la comercialización, la transformación y, en general, cualquier otra forma de explotación, por cualquier procedimiento, de la totalidad o de cualquier parte de esta obra sin autorización expresa y por escrito de los autores.

Editores:

Fernando Garrigós Simon
Sofía Estellés Miguel
Marta Peris-Ortiz
Carlos M. Dema Pérez
José Onofre Montesa Andrés
Carlos Rueda Armengot
Yeamduan Naranga javana

INNODOCT

**3rd International conference on innovation,
documentation and teaching technologies**

**EDITORIAL
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA**