

# **ESCOLA, GÉNERO E DEMOCRACIA: CAMINHOS DA IGUALDADE E DA DIFERENÇA**

Luísa Saavedra – I.E.P. – Universidade do Minho

Se os dados numéricos fossem os reais indicadores da igualdade entre os géneros dir-se-ia que actualmente nos países ocidentais essa igualdade estava concretizada, pois as mulheres superam numericamente os homens na frequência do ensino superior e em quase todos os níveis de ensino (CIDM, 2001). Contudo, não só os números não são os únicos indicadores da igualdade, como a sua leitura pode ser efectuada realçando as diferenças ou as igualdades dentro da categoria “género”, tendo em conta outras dimensões sociais que interagem com esta, tais como a classe social, a raça, a etnia ou a orientação sexual e religiosa, para nomear apenas algumas das mais relevantes.

Assim o objectivo deste trabalho é, percorrendo alguns trabalhos de investigação, evidenciar o modo como o género é influenciado por outras categorias sociais e alguns dos contornos expressos por essas interacções dentro do contexto escolar e, deste modo, destruir alguns mitos existentes neste domínio.

## **As diferenças e as igualdades no rendimento académico**

Desde que os movimentos feministas encetaram práticas de mudança ao nível do contexto escolar, no sentido de uma maior igualdade de género, que uma faixa populacional se ergueu contestando a situação de desvantagem em que actualmente o sexo masculino se encontra (Davy, 1995). No entanto, no que diz respeito às classificações escolares, algumas investigações (Davy, 1995; Pinto, 2002; Saavedra, 2001) apontam para uma realidade distinta quando se considera unicamente a categoria feminina e masculina ou quando esta é cruzada, por exemplo, com a origem social dos

alunos e alunas.

Se tomarmos o grupo das alunas como um todo (independentemente de diferenças de raça ou origem social que possam existir entre elas) é certo que as suas classificações escolares são ligeiramente mais favoráveis do que as dos rapazes (Davy, 1995; Saavedra 2001), que obtêm menor número de retenções (Pinto, 2002; Saavedra, 2001) e que os superam em termos de rendimento académico nas disciplinas de Línguas (Davy, 1995; Saavedra 2001), ganhando eles vantagem unicamente na disciplina de Educação Física (Pinto, 2002; Saavedra, 2001).

No Ensino Básico a supremacia das raparigas é mais saliente nas disciplinas de Português e Língua Estrangeira (Saavedra, 2001). Contudo, no Ensino Secundário, as raparigas conseguem alcançar melhores classificações escolares em disciplinas habitualmente atribuídas, noutros países, ao domínio masculino, como é o caso da Matemática e dos Métodos Quantitativos (Pinto, 2002).

No entanto, quando olhamos para além das diferenças entre os sexos e exploramos as diferenças dentro de cada sexo, rapidamente percebemos que a realidade apresenta uma tonalidade distinta da anterior: os rapazes podem ser organizados em grupos de rendimento académico segmentado pela sua origem social, bem como as raparigas entre si. A classe social apresenta efeitos consideráveis, levando a que os rapazes das classes mais elevadas superem sempre as raparigas das classes mais baixas e os rapazes das classes mais baixas fiquem abaixo das raparigas com a mesma origem social (Davy, 1995; Saavedra 2001). Verifica-se pois que, à excepção da disciplina de Educação Física, os rapazes dos estatutos sócio-económicos mais baixos obtêm pior rendimento académico que as raparigas do mesmo estatuto sócio-económico (Saavedra, 2001).

Assim, se por um lado, os estereótipos do género continuam presentes, embora reduzidos a duas disciplinas - o

Português para o sexo feminino e a Educação Física para o sexo masculino (Pinto, 2002; Saavedra, 2001) - por outro, tudo leva a crer que as raparigas conseguem ultrapassar melhor que os rapazes as desvantagens da sua origem social. Como refere José Manuel Oliveira Mendes (1998), a estrutura social portuguesa é pouco permeável à mobilidade social do sexo masculino, acabando estes por manter, em grande escala, a mesma posição social dos seus pais. Para as mulheres a estrutura social é mais aberta permitindo uma mobilidade que é mais ou menos idêntica em todas as posições classe. Talvez porque, como refere Lígia Amâncio (1999), «o capital escolar é, no caso delas, mas não no deles, a condição indispensável para a mobilidade ascendente» (p.200).

## **As diferenças e as igualdades nos cursos do ensino superior**

No que diz respeito à frequência do ensino superior existe igualmente um discurso de que as raparigas estarão a superar os seus parceiros do sexo masculino. Os dados estatísticos não deixam dúvidas quanto ao elevado número de raparigas no ensino superior e que este ultrapassa o sexo masculino. Em Portugal, em 2002, 67.1% das mulheres com menos de 35 anos possuíam um curso superior (INE, 2002) e o recenseamento de 2001 indicava que 56.1% de raparigas possuíam um curso superior.

Contudo, apesar desta elevada percentagem de alunas no ensino superior dados do Observatório da Ciência e do Ensino Superior, do Ministério da Educação, permitem verificar que embora se verifique uma representação feminina digna de nota em cursos de elevado prestígio social como Medicina (61%) Direito (66.3%) e em outros domínios considerados menos tipicamente femininos como Agricultura, Silvicultura e Pescas (63.5%) uma taxa de feminização elevada mantém-se em cursos do domínio do ensino (Formação de professores e formadores – 82.8%) e da ajuda e cuidados, tais como

Enfermagem (81.9%), Trabalho Social e Orientação (91.5%). Paralelamente, a representação feminina continua a ser muito reduzida ao nível da Construção Civil (30.1%), da Electrónica (16.3%), da Energia e Electricidade (11.2%) e dos Serviços de Segurança (16.9%).

Um estudo realizado com alunos e alunas que tinham ingressado na Universidade do Minho no ano lectivo de 2002/03 (Saavedra, Almeida, Gonçalves & Soares, *no prelo*), permite lançar alguma luz sobre o modo como o género e a origem social de alunos e alunas podem influenciar a sua presença em cursos que estão para além do que é habitualmente considerado adequado ao seu sexo.

No caso do sexo masculino (cf. Quadro 1), tanto nos provenientes de meio sócio-culturais mais favorecidos como nos menos favorecidos, os cursos frequentados são idênticos, verificando-se contudo que nos rapazes provenientes de meios familiares com maiores habilitações académicas existe uma maior capacidade em fazer escolhas menos “adequadas” ao género, como é o caso de Psicologia.

Quadro 1- Distribuição dos rapazes de origem social alta e baixa nos diferentes cursos

| <i>Agregado familiar com ensino Superior e pós-graduação</i> |       | <i>Agregado familiar com 1º e 2º ciclo do ensino básico</i> |       |
|--|-------|---|-------|
| Curso  | %     | Curso   | %     |
| Eng de Sist. e Informát.                                     | 17.9% | Engenharia Civil  | 11.5% |
| Engenharia Civil   | 15.3% | Eng de Sist. e Informática                                  | 10.2% |
| Informática de gestão  | 6.6%  | Informática de gestão                                       | 10.2% |
| Mat Ciênc Comput   | 6.1%  | Eng. Elect. Industrial                                      | 8.2%  |
| Eng. Elect. Industrial                                       | 3.1%  | Eng. Mecânica   | 6.9%  |
| Psicologia   | 3.1%  | Economia  | 4.9%  |

No caso do sexo feminino (cf. Quadro 2), as diferenças na escolha do curso tornam-se mais notórias realçando-se no caso das alunas com uma origem social mais desfavorecida

uma orientação para cursos socialmente menos valorizados e mais tradicionalmente femininos. Embora as alunas cujas famílias apresentam habilitações académicas mais elevadas se orientem para cursos com maior prestígio social, parecem também ser as alunas com uma origem social mais baixa as que conseguem mais facilmente “transgredir” a barreira do género com escolhas como Gestão e Engenharia Civil. Assim, as alunas com mais baixa condição social situam-se por um lado na mais faixa mais convencional e na menos convencional face ao género.

Quadro 2 - Distribuição das raparigas de origem social alta e baixa nos diferentes cursos

| <i>Agregado familiar com ensino superior e pós-graduação</i> |      | <i>Agregado familiar com 1º e 2º ciclo do ensino básico</i> |      |
|--|------|---|------|
|  | %    |   | %    |
| Psicologia   | 9.9% | Direito   | 6.3% |
| Direito  | 9.9% | Comum. social   | 5.4% |
| Comum. social  | 5.7% | Educ. Infância  | 4.4% |
| Biologia   | 5.2% | Economia  | 4.1% |
| Arquitectura   | 4.7% | Ling Est. Aplicad   | 3.7% |
|  |      | Administ Pública  | 3.5% |
|  |      | Psicologia  | 3.5% |
|  |      | Ens. Matemática   | 3.3% |
|  |      | Ensino Português  | 3.3% |
|  |      | Ens. Port/Franc.  | 3.3% |
|  |      | Gestão  | 3.3% |
|  |      | Educação  | 3.0% |
|  |      | Engenharia Civil  | 3.0% |

Aliás, de uma forma geral, as alunas que entraram para a Universidade do Minho no ano lectivo de 2002/03 eram oriundas de um agregado familiar com baixas habilitações académicas: 32.8% das alunas tinham pais cujo diploma mais elevado não ultrapassava o ensino primário (contra 25.9% dos alunos). No que respeita aos 2º e 3º ciclos, a diferença

persistia, embora de forma menos relevante (32.4% contra 28.2%) o que vai de encontro aos resultados encontrados noutros estudos (Mendes, 1998).

Para além dos números que nos confrontam com uma certa forma de olhar para a realidade das desigualdades na escola, outras formas nos permitem encarar esta situação e nos ajudam a fazer uma leitura mais explicativa.

Muitas autoras feministas se têm dedicado a tentar compreender o modo como as desigualdades sociais se reproduzem na escola. As explicações afluídas ao longo de diversas décadas de investigação vão de um domínio macro, onde se destacam as políticas educativas e os sistemas legislativos vigentes em cada país (p. ex. Arnot, 1987; Pinto, 1999) até às explicações interiores à própria organização escolar e aos sistemas de poder que aí se estabelecem nas relações entre docentes e discentes e entre estes últimos entre si, passando por explicações de cariz mais psicológico onde se salientam os efeitos dos outros sistemas de discriminação (Walkerdine, 1988).

Considerando os impactos psicológicos de uma escola que ainda não conseguiu pôr em prática os objectivos da democracia, levamos a cabo algumas análises qualitativas considerando, quer o modo como as alunas, de diferentes classes sociais explicam os seus sucessos académicos (Saavedra, 2003; Saavedra, Taveira & Rosário, 2004), quer o modo como equacionam a relação entre a sua vida profissional e as dimensões domésticas e familiares da sua existência (Saavedra, Taveira & Rosário, 2004).

### **Para além dos números: discursos sobre os sucessos académicos**

No que diz respeito ao modo como as atribuições causais ao estudo e à inteligência são ponderadas na explicação dos resultados académicos, as análises efectuadas reflectem uma

realidade idêntica ao trabalho de Walkerdine (1988). As alunas das classes trabalhadoras têm mais dificuldade em assumir que possuem capacidades intelectuais elevadas e centram sobretudo as explicações para o seu sucesso num elevado envolvimento no estudo:

*MM-H –(...) tenho pessoas na minha turma que se vê que são inteligentes, nas aulas são capazes de resolver um problema que mais ninguém consegue, que para alguém resolver tinha que estudar muito e eles resolvem bem, na hora conseguem e eu há coisas que não consigo na hora, ainda tenho que estar ali a pensar e eles facilmente dizem alguma coisa... eu, eu não...*

*L.S.- Portanto tu achas que há umas pessoas mais inteligentes que outras...*

*MM-H - Há, há... (Saavedra, 2003, p. 2378)*

Em contrapartida, as alunas que poderíamos considerar da classe média, embora sob a capa de que “somos todos igualmente inteligentes”, de que estão com atenção nas aulas e de que estudam de uma forma “inteligente”, acabam por evidenciar atribuições causais, eminentemente centradas na inteligência e na capacidade intelectual e até numa concepção hereditária da inteligência:

*SS-H- acho que todos os meus colegas eram capazes de tirar boas notas se estivessem mais concentrados nas aulas, estudassem quando chegassem a casa e assim, mas pronto, são todos malandros... quase todos...*

*Al-C –(...) a maioria das pessoas dizem que têm insucesso escolar, mas eu também não as vejo assim tão interessadas por as coisas...é mesmo isso.*

*JG-H - Bem, isso claro que depende da própria pessoa e também se são capacidades já biológicas, porque há pessoas que não são capazes de realizar certas tarefas, por exemplo*

*na área de educação física... há pessoas que não são capazes de realizar certas tarefas que outras são; na área intelectual é exactamente a mesma coisa (Saavedra, 2003, p. 2377).*

Os diferentes meios a que as alunas recorrem para explicar o seu elevado rendimento académico, evidencia que o sucesso escolar não é suficiente para colocar na mesma posição todas as alunas, conferindo supremacia àquelas que usam como recurso a inteligência (mesmo que tal não seja abertamente declarado) e remetendo para um lugar de inferioridade as que percebem o sucesso como consequência de um elevado envolvimento no estudo. Assim, através das atribuições causais ao esforço ou à inteligência reproduzem-se as desigualdades sociais de classe existentes na escola e torna-se mais evidente que o grupo das “raparigas” é também ele atravessado pela classe social de pertença e que esta “consciência de classe” não se dissipa facilmente, nem mesmo através do sucesso escolar e consequente acesso a uma melhoria na sua futura situação de classe.

Através dos discursos das alunas, fica-se com a ideia que as alunas da classe trabalhadora, assumindo uma inferioridade intelectual têm “consciência” (ainda que difusa) da sua situação de submissão face às colegas que ocupam uma posição social superior. Paralelamente, para as alunas da classe média, o discurso de que “inteligentes, somos todos” parece ocultar o poder que detêm permitindo-lhes relacionarem-se de igual para igual com os seus pares.

*JG-H - Sim, como se fosse superior aos outros, mas eu sinto-me mal com essa situação, não sei lidar muito bem, porque acho que também tem a ver com a minha educação, eu fui educada naquele sentido de que todas as pessoas são iguais e acredito sinceramente nisso (...)* (Saavedra, 2003, p. 2382).

## **Para além dos números: gestão da profissão e da família**

A razão porque, muitas alunas, se mantêm em cursos tipicamente femininos apesar das suas classificações académicas lhes conferirem uma grande liberdade de escolha, tem sido explicado devido à falta de modelos femininos em certos domínios profissionais, pelas ameaças à feminilidade que comportam certas escolhas profissionais, pela aquisição de estereótipos de género ao longo do seu desenvolvimento (Betz & Fitzgerald, 1987; Gottfredson, 2002).

Sem querer desvalorizar os aspectos acima referidos, pensamos que a percepção da dificuldade de gerir a vida familiar e a vida profissional não se constrói apenas na idade adulta, estando já presente nas adolescentes. Esta percepção condiciona, em grande medida, a escolha de certos domínios profissionais predominantemente masculinos e que deixam adivinhar maior necessidade de envolvimento com a profissão e dificuldade em conciliar domínios de vida aparentemente inconciliáveis (Saavedra, Taveira & Rosário, 2004). Esta constatação conduz a algum mal-estar sobre as opções a efectuar como refere uma aluna que pretende seguir o curso de medicina:

*(...) já sei que vai ser um bocado difícil não é? porque é aquela coisa dos médicos não terem tempo para ter uma vida pessoal não é, serem chamados assim no meio... não sei (....) Pois, não é não ter que eles têm e eu também vou ter e quero ter, só que eles encaram um bocado a falta de tempo (...) estar sujeita a ser chamada assim a meio da noite e não sei quê... mas lá está... era o que eu gostava de ser, eu não tenho culpa, não sei...*

Noutros casos, esta constatação conduz a dúvidas sobre as escolhas a efectuar, como se torna claro no discurso de

uma aluna que tenciona enveredar por arquitectura e antevê a falta de tempo que esta actividade acarreta em termos extra-profissionais:

*(...) têm muitas coisas que eu pensei que se calhar não queria ser arquitecta porque se tiver um filho, um só, vou querer dar-lhe toda a atenção, não é?*

Ainda para outras a solução é adiar a vida familiar, como acontece no caso de uma aluna cujo projecto profissional é a engenharia electrotécnica:

*(...) casar, não tão cedo, tenho muito tempo para isso ainda, primeiro quero começar a carreira e tudo e depois penso em casar...*

Tendo em conta que os discursos que aqui se apresentam fazem parte de um estudo em que estas questões foram apenas afloradas, penso que se justificaria uma maior aprofundamento desta temática de modo a que os profissionais de psicologia possam estar mais sensibilizados e aptos a ajudar as alunas a equacionar a questão e impedindo-as de se afastarem de determinados projectos profissionais que podem ser considerados difíceis face a determinadas imagens convencionais dos papéis da mulher.

## **Conclusão**

Este trabalho pretendeu evidenciar a necessidade de olhar o género não só como uma categoria homogénea, mas também considerando a sua heterogeneidade. Importa, na investigação, ter em consideração a existência de domínios em que certos grupos de rapazes se aproximam mais de certos grupos de raparigas e que noutros aspectos a uniformidade dentro de cada sexo se pode relevar mais saliente.

Sendo assim, afigura-se importante levar em consideração que o caminho para a igualdade não passa por uma política ou sistemas pedagógicos em que todos os alunos e alunas devem ser tratados de forma idêntica. Esta concepção de igualdade insere-se numa perspectiva de cidadania liberal em que o conceito de universalismo é dominante significando, quer a negação das diferenças sociais, quer a aplicação das mesmas leis a todos os cidadãos independentemente das desigualdades sociais que os caracterizam (Nogueira, 2001).

Outra concepção de igualdade de oportunidades se impõe baseada num princípio de justiça social em que o sistema educativo seja sensível não só ao género como a outros grupos sociais e que tenha em consideração não só as necessidades diferenciadas de rapazes e raparigas, como as necessidades diferenciadas dentro do grupo das raparigas, bem como dentro do grupo dos rapazes. Sendo assim, importa salientar que as desigualdades não têm apenas consequências negativas para o sexo feminino, mas também para o masculino. Pensamos, pois, que uma educação baseada nos princípios de igualdade entre os géneros beneficia, tantos rapazes, como raparigas, e conduzirá a relações mais simétricas na vida adulta.

## REFERÊNCIAS

- Amâncio, L. (1999). Género e educação em Portugal: mitos e realidades. In F. Neto, T. Joaquim, R. Soares e T. Pinto (Organizadores). *Igualdade de oportunidades – género e educação*. Lisboa: CEMRI- Universidade Aberta.
- Arnot, M. & Weiner, G. (Eds) (1987). *Gender and the politics of schooling*. London: Hutchinson.
- Betz, Nancy, E. & Louise F. Fitzgerald (1987). *The career psychology of women*. Orlando: Academic Press.
- CIDM (2001). *Portugal: situação das mulheres 2001*. Lisboa: CIDM.
- Davy, V. (1995). Reaching for consensus on gender equity: the new NSW experience. In Gender Equity Taskforce of the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (Ed.),

- Proceedings of the promoting gender equity conference* (pp. 57-80). Canberra: ACT Department of Education and Training, Publications and Public Communications.
- Gottfredson, Linda (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self creation. In Duane Brown & Associates. *Career choice and development* (pp. 85-148). San Francisco: Jossey Bass.
- INE (2002). Estatísticas do emprego.
- Mendes, J. M. (1998). Class structure and intergenerational mobility in Portugal: the importance of gender and skills. In V. Ferreira, T. Tavares e S. Portugal (Ed.), *Shifting bonds, shifting bounds: women, mobility and citizenship in Europe* (pp.315-328). Oeiras: Celta Editora.
- Nogueira, C. (2001). *Cidadania: construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Pinto, P. (2002). *Desempenhos escolares de género e afirmação feminina num concelho rural*. Dissertação de Mestrado. Braga: I.E.P., Universidade do Minho.
- Pinto, T. (1999). Igualdade entre mulheres e homens em educação: Portugal no contexto europeu. In Universidade Fernando Pessoa (Ed.), *A igualdade entre mulheres e homens na Europa às portas do sec. XXI*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Saavedra L. (2003). Inteligência e construção de identidades na escola: análise crítica de discursos sobre resultados académicos em alunas de diferentes classes sociais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8, 10, 2374- 2386.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, XV (1), 67-92.
- Saavedra, L. (2004). Alunas provenientes da classe trabalhadora: sucesso académico e discurso de regulação. *Psicologia: Reflexão & Crítica*. 17 (2), 267-276.
- Saavedra, L., Almeida, L., Gonçalves, A. & Soares, A. P. (no prelo). Pontos de partida, pontos de chegada: impacto de variáveis sócio-culturais no ingresso ao ensino superior.
- Saavedra, L., Taveira, M. C. & Rosário, P. (2004). *Classe social no feminino: percursos e (co)incidências*. Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Walkerdine, V. (1988). *The Mastery of reason*. London: Routledge.