

1.1.

Género e Cidadania

Introdução

A diversidade de características dos homens e das mulheres constitui um manancial de recursos de tal maneira valioso que a trajectória de cada pessoa ao longo do seu ciclo de vida está continuamente em aberto, construindo-se em função de uma multiplicidade de factores históricos e contextuais. Estas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem têm sido, no entanto, historicamente restringidas, sempre com base na defesa de estereotipias arcaicas, conducentes a desigualdades e discriminações, penalizadoras em maior escala para o sexo feminino.

Uma leitura desatenta das estatísticas actuais relativas à situação das mulheres e dos homens ocidentais faz crer que a igualdade entre homens e mulheres está praticamente conseguida. Porém, a aparente igualdade quantitativa em alguns sectores escamoteia a real

desigualdade qualitativa: elas já são mais numerosas do que eles na escola, mas ensino misto e coeducação estão longe de ser conceitos sinónimos; no mundo profissional existem ainda disparidades salariais em muitos sectores de actividade, persistem os chamados tectos de vidro na ascensão profissional, as jovens mulheres recém-licenciadas têm mais dificuldade de acesso ao emprego do que os seus colegas do sexo masculino e o desemprego afecta-as mais. Para além desta situação, o discurso sobre a conciliação entre a vida doméstica e a carreira continua a existir associado essencialmente às mulheres que, na realidade (seja em termos das tarefas domésticas, ou do cuidado aos filhos e a familiares dependentes), são de uma forma geral as garantes da vida quotidiana das famílias, vendo a sua saúde física e psicológica posta em risco por esta real sobrecarga. Finalmente, as mulheres, se bem que agora mais presentes na vida pública, continuam minoritárias em posições onde o poder importa e o estatuto socioeconómico é fundamental. A actual *Lei da Paridade* (Lei Orgânica nº 3/2006, de 21 de Agosto) poderá alterar esta situação, mas, ainda assim, muito será necessário fazer para que elas se encontrem igualmente

representadas e todos os seus talentos sejam de igual forma valorizados.

Embora as mulheres sejam, efectivamente, a face legitimamente mais visível da batalha pela igualdade de direitos e oportunidades, é indubitável que um tratamento produtivo desta problemática deve incluir também a consciência do impacto que estas desigualdades acarretam para o sexo masculino. São disso bastante expressivos factos como: a maior taxa de abandono escolar dos rapazes,

sobretudo no ensino secundário; o número e gravidade dos acidentes de viação dos rapazes na adolescência, associados a uma pressão societal para uma forma de masculinidade hegemónica que também os constrange; e a falta de autonomia

a nível da realização de tarefas *domésticas*, limitação essa subjacente às razões alegadas pelos homens para o casamento na sequência de um primeiro divórcio ou viuvez, ou ainda à decisão de alguns idosos (do sexo masculino) saudáveis de passarem a viver em instituições quando ficam sozinhos. Pelo exposto, importa trabalhar no sentido da construção de um mundo onde homens e mulheres possam viver em igualdade, sem constrangimentos a todas as suas aspirações e com garantias de oportunidades de exercício dos seus múltiplos talentos¹.

A escola, para além de ser um local de compreensão e de preparação de rapazes e raparigas para a vida, deverá estar entre os principais agentes de mudança,

contribuindo, “juntamente com outros intérpretes sociais, para a construção da realidade”, como escreveram Gisela Tarizzo e Diana Marchi (1999: 6). Por esse motivo, deve desempenhar o seu papel na eliminação das desigualdades entre homens e mulheres que continuam a prevalecer. Isto pode conseguir-se através de boas práticas de cidadania activa e democrática, que possam ser aprendidas na escola a par dos conteúdos do currículo formal.

Para o alcance dos objectivos que norteiam

a efectiva realização desta cidadania activa é necessário que a escola assuma também a responsabilidade de se tornar um local privilegiado de partilha, de cooperação e de educação para a participação. Uma escola democrática é uma organização de liberdade, capaz de

oferecer resistência contra o autoritarismo, a opressão e todas as formas de discriminação baseadas no sexo, na classe, na *raça*/etnia, na orientação sexual, na religião, na cultura. É uma escola que supera preconceitos e estereótipos. Uma cidadania activa numa sociedade cada vez mais plural implica a aceitação do valor da igualdade dos direitos e dos deveres para todos e todas, implica um compromisso genuíno com a sociedade na sua diversidade, o respeito crítico pelas culturas, crenças, religiões etc., e implica também abertura à solidariedade pela diferença, rejeitando qualquer tipo de exploração – racismo, sexismo... enfim, recusando a discriminação sob qualquer forma.

Apesar das múltiplas discriminações

¹ Estas problemáticas são aprofundadas, neste Guião, no capítulo “A transversalidade do género na intervenção educativa”.

existentes, vamos centrar-nos neste guia nas questões da igualdade entre homens e mulheres e por isso na erradicação do sexismo, conceito que abrange todos os preconceitos e formas de discriminação exercidas contra um indivíduo devido ao respectivo sexo. Temos bem presente que há uma multiplicidade de discriminações que se podem cruzar e produzir formas de desigualdade particulares. Não esqueçamos, como advertiu Conceição Nogueira (2009), essas formas interseccionais de viver as múltiplas discriminações (como acontece, por exemplo, no caso de jovens raparigas provenientes de classes desfavorecidas ou de etnias não dominantes); elas estão presentes ao longo deste trabalho, mesmo que nem sempre nomeadas. Apenas por razões de ordem prática nos centraremos essencialmente na categoria de sexo (homens e mulheres) que tende a fomentar uma visão dos dois sexos como opostos.

Esta divisão, assimétrica do ponto de vista simbólico no entender de Lígia

“ Mas a aplicação correcta do princípio da igualdade exige que se trate de modo igual o que é igual e de modo diferente o que é diferente. Desde que se verifiquem situações de desigualdade à partida, haverá que corrigir essa desvantagem inicial através de acções positivas que, procurando anulá-la, criem condições para uma real igualdade de oportunidades.”

Eliane Vogel-Polsky, 1991: 5.

Amâncio (1994), perpassa toda a sociedade e conduz à emergência de estereótipos, preconceitos e discriminações que afectam prioritariamente as mulheres. Importa por isso clarificar conceitos, mapear argumentos e diferentes posicionamentos para que este fenómeno do sexismo possa ser pensado, repensado e, quando interrelacionado com outras categorias de pertença que acarretam também discriminações, analisado na sua inerente complexidade.

Este capítulo constitui a parte introdutória de um Guião destinado à promoção da igualdade de género no âmbito de diferentes espaços educativos formais, com especial ênfase no ensino pré-escolar e no terceiro ciclo do ensino básico.

Encontra-se dividido em sete secções articuladas entre si. Numa primeira secção é feita uma tentativa de clarificação dos termos sexo e género, a que se segue uma reflexão sobre a importância do género enquanto categoria social desde a primeira infância. Logo em seguida, analisa-se sob o ponto de vista psicológico a formação e consolidação da identidade de género nos primeiros anos de vida. O conhecimento dos estereótipos de género, por parte das crianças, e a adopção dos mesmos com a idade, são aspectos tratados na parte seguinte. O capítulo termina com uma reflexão sobre o que é a cidadania, sobre a relação entre género e cidadania e sobre as formas de praticar uma verdadeira educação para a cidadania.

1.1.1.

De que falamos quando falamos de género?

O sexo de uma criança é sem dúvida um factor importante para o seu desenvolvimento. Não é por acaso que uma das primeiras perguntas que se faz às mães e aos pais quando uma criança acaba de nascer é se é *menina ou menino*. O próprio nome que se escolhe para o/a bebé deixa antever o seu sexo e a presença de um bebé ou de uma criança em relação à qual se desconhece o sexo suscita sentimentos de desconforto naqueles que a rodeiam. Ainda que nos primeiros meses de vida as crianças de ambos os sexos tenham características físicas semelhantes, a mãe e o pai começam logo a *construir* o género do/a bebé: dão-lhe um nome, vestem-no/a de cores diferentes e criam um espaço físico de tal forma distintivo que é fácil para um/a observador/a externo/a adivinhar se o/a bebé em questão é do sexo masculino ou do sexo feminino. Assim sendo, podemos afirmar que o sexo, para além de ser um factor biológico, é também um factor social e cultural, uma vez que as pessoas tendem a reagir de maneira diferente perante uma criança do sexo masculino ou do sexo feminino. Reacções essas diferentes não só ao nível de aspectos concretos, como a oferta de brinquedos, mas também ao nível da formação de expectativas de desempenho, da expressão de elogios e encorajamentos, do estabelecimento de interacções verbais e não-verbais e da linguagem utilizada.

Esta caracterização (que podemos apelidar de quase “automática”) dos homens e das

mulheres em termos pessoais e sociais, a partir do conhecimento da sua categoria biológica de pertença, abriu caminho a raciocínios simplistas de explicação dos comportamentos individuais, à crença na estabilidade dos atributos individuais e à ideia de que seria “normal” que os seres masculinos tivessem certas características psicológicas e os seres femininos evidenciassem outras, distintas. Para além desta visão dicotómica não ter qualquer fundamento científico – sendo por isso de toda

“Acredita-se que os brinquedos oferecidos às meninas (conjuntos de painéis e tachos, bonecas e bonecos, electrodomésticos em miniatura, estojos de cabeleireira, kits de maquilhagem, etc.), uma vez que têm uma finalidade habitualmente prevista, fomentam nelas uma menor criatividade do que os brinquedos oferecidos aos rapazes (pistas de carros, legos, construções, bolas, transportes em miniatura, etc.). Os segundos, pelo facto de não terem uma utilidade tão pré-definida, tendem a ser mais fomentadores da criatividade e inclusive de uma maior ocupação do espaço circundante. Esta desigualdade na estimulação cognitiva despoletada pelos brinquedos poderá reflectir-se, mais tarde, de forma diferente em ambos os sexos, em aspectos tão diversos como a capacidade de resolução de problemas, a apetência para enfrentar desafios, a auto-confiança para a exploração autónoma do espaço, etc.”

Jeanne Block, 1984.

a conveniência examinar e reflectir em torno da origem das eventuais diferenças entre homens e mulheres – a discussão desta problemática ganha ainda maior relevância se pensarmos que a diferença

não tem sido sinónimo de diversidade, mas sim de desigualdade, de hierarquia e de posse dissemelhante de poder e de estatuto social. Neste enquadramento, e tendo presentes os objectivos

que norteiam este Guião, parece-nos extremamente pertinente e útil, para uma actuação pedagógica que contrarie preconceitos e discriminações, a distinção entre sexo e género.

“ Um catálogo intitulado “Festa dos brinquedos”, difundido por um hipermercado no período de Natal (1999), apresenta os artigos organizados em vários capítulos, entre os quais analisámos dois que correspondem às seguintes designações:

» Menina (12 páginas) » Rapaz (14 páginas).

Passando ao lado das questões linguísticas (meninas vs. rapaz), apresentamos a seguir a lista dos brinquedos incluídos em cada um desses dois itens (...).

Um brinquedo não é um objecto neutro: é um veículo de simulação e de aprendizagem da vida adulta, encaminha os comportamentos e as práticas sociais e culturais, define lugares na comunidade e na família. Nesta óptica, que informação nos transmite o catálogo do hipermercado?

Feminino		Maculino	
Brinquedo	nº de vezes	Brinquedo	nº de vezes
Boneca bebé	24	Motorizada	3
Banheira para bebé	3	Figuras espaciais	2
Alcofa para bebé	5	Nave espacial	1
Cadeira para bebé	1	Robots	5
Carro para bebé	6	Heróis de BD e cinema	21
Casa das bonecas	2	Avião de guerra	2
Baloço para boneca	1	Viaturas de heróis	2
Boneca adulta - tipo “Barbie”	10	Hidrojet	1
Casa da boneca	5	Submarino	1
Automóveis para boneca adulta	2	Porta aviões	1
Boneco adulto - “Ken”	1	Pista de carros	4
Parque infantil para boneca	2	Garagem	5
Escola e enfermaria	1	Conjunto de carrinhos	3
Consultório de pediatria	1	Jeep	1
Castelo encantado/palácio	4	Helicóptero	2
Acessórios de toilette	3	Carro teleguiado	24
Cozinha / equipamento de cozinha	5	Gruas	2
Supermercado/produtos	2	Comboio eléctrico	2
Bonecos Disney	2		
Maleta de teatro	1		
Secretária	1		
Patins	2		

Permite-nos detectar dois perfis distintos: um encaminha as crianças para a maternidade, para as tarefas domésticas e para a estética do corpo; outro aponta claramente para a tecnologia, incluindo alguns elementos de violência ou, pelo menos, de conflituosidade.”

Isabel Margarida André, 1999: 98-99.

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

O termo *género* é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas

No sentido de clarificar a ideia de que as diferenças observadas entre os sexos não se justificam simplesmente pela pertença da pessoa a uma categoria biológica presente à nascença, mas que resultam sobretudo de construções culturais, Ann Oakley propôs, em 1972, que se efectuasse a distinção entre os termos *sexo* e *género*, distinção essa que passou a servir de referência para as Ciências Sociais. Em seu entender, o *sexo* com que nascemos diz respeito às características anatómicas e fisiológicas que legitimam a diferenciação, em termos biológicos, entre masculino e feminino. Por seu turno, o *género* *que desenvolvemos* envolve os atributos psicológicos e as aquisições culturais que o homem e a mulher vão incorporando, ao longo do processo de formação da sua identidade, e que tendem a estar associados aos conceitos de masculinidade e de feminilidade. Assim, o termo *sexo* pertence ao domínio da biologia e o conceito de *género* inscreve-se no domínio da cultura e remete para a construção de significados sociais. Para além das diferenças genéticas entre os sexos espera-se, na maior parte das sociedades, que os homens e as mulheres se comportem de uma maneira diferente e assumam papéis distintos. Ainda na linha do pensamento da autora atrás citada, convém ter presente que os conceitos de feminilidade e de masculinidade diferem em função de especificidades culturais, o que significa que variam no espaço e no tempo, apresentando definições distintas de época para época e, num mesmo período histórico,

de região para região e são ainda sujeitos a readaptações de acordo com outras variáveis, como a classe social, a idade, a etnia e a religião.

O estudo da importância do género para a compreensão da vida individual de homens e de mulheres tem despertado a atenção de cientistas com origens teóricas diversas que, fazendo uso de abordagens e metodologias distintas, trouxeram para a discussão desta problemática argumentos de extrema relevância, ainda que nem sempre facilmente conciliáveis entre si. Este facto tem tornado ainda mais profícuo o debate e contribuiu indubitavelmente para a compreensão da natureza socialmente construída do género, a qual legitimou todo um sistema de relações sociais – de dominação e de subordinação – pautadas, ao longo da história, por desigualdades de poder tanto ao nível *material* como simbólico, como escreveu a historiadora Joan Scott (1986).

“ Que significa ‘ser homem’ do ponto de vista social?

A pergunta é tão complexa quanto aparentemente ingénua. Para a larguíssima maioria das pessoas, para o nível a que nas Ciências Sociais chamamos *senso comum*, ser homem é fundamentalmente duas coisas: não ser mulher, e ter um corpo que apresenta órgãos genitais masculinos. A complexidade encontra-se precisamente na ingenuidade – agora sim –, de remeter para caracteres físicos do corpo uma questão de identidade pessoal e social. Isto porque ‘ser homem’, no dia-a-dia, na interacção social, nas construções ideológicas, nunca se reduz aos caracteres sexuais, mas sim a um conjunto de atributos morais de comportamento, socialmente sancionados e constantemente reavaliados, negociados, lembrados. Em suma, em constante processo de construção.”

Miguel Vale de Almeida, 1995: 127-128.

Já em 1949 Simone de Beauvoir falava desta legitimação da construção de diferenças sociais com base nas diferenças sexuais, ao defender que o ser humano do sexo feminino *não nasce mulher*, mas sim *torna-se mulher* pela incorporação de modos de ser, de papéis, de posturas e de discursos condizentes com o modelo de feminilidade dominante na cultura a que pertence. O mesmo poderá dizer-se a propósito da aprendizagem do que é *ser homem* por parte dos seres humanos que nascem do sexo masculino, os quais tendem a ser socializados de acordo com as características distintivas da masculinidade culturalmente preponderante da sua geração.

As investigações, sobretudo de natureza psicológica e sociológica, dedicadas à descoberta de diferenças/semelhanças entre homens e mulheres, nem sempre têm conduzido a conclusões coincidentes e há quem tenda a destacar sobretudo as diferenças entre os indivíduos – a chamada perspectiva do *enviesamento alfa* – enquanto outros/as se inclinam a

evidenciar principalmente as semelhanças – a chamada perspectiva do *enviesamento beta*². De facto, apesar de numerosos trabalhos concluírem pela inexistência de diferenças sexuais em domínios como, por exemplo, o cognitivo³, outros apontam para a existência de diferenças entre homens e mulheres, sobretudo ao nível da personalidade na vida adulta, quando se pede às pessoas que se auto-decrevem⁴ de acordo com determinadas características. Certos traços como independência, competitividade, agressividade e dominância continuam a ser associados a homens, reunidos sob a designação de *instrumentalidade masculina*; a sensibilidade, a emocionalidade, a gentileza, a empatia e a tendência para o estabelecimento de relações continuam a estar associadas às mulheres, sob a designação de *expressividade feminina*.

Quer se dê destaque às eventuais diferenças encontradas entre os sexos, quer se valorize a perspectiva que defende serem mais as semelhanças, o que é importante realçar é que as características observadas

nos homens e nas mulheres desenvolvem-se em sintonia com uma multiplicidade de influências que são inerentes ao processo de socialização e que começam logo a partir do momento em que se toma conhecimento do sexo da criança, ou seja, mesmo antes do nascimento.

Estudos efectuados com mulheres grávidas e descritos por Carole Beal (1994) permitiram concluir que existe uma tendência, por parte das futuras mães, para percepcionarem de maneira diferente os movimentos fetais, em função do conhecimento do sexo do bebé. No caso de estarem à espera de um rapaz, as mulheres em análise tendiam a descrever os movimentos fetais como vigorosos, verdadeiros tremores de terra e calmos, mas fortes. Caso a criança em desenvolvimento fosse do sexo feminino, as mães inclinavam-se a descrevê-las

² Para a compreensão desta distinção, recomenda-se a consulta do artigo de Rachel T. Hare-Mustin e Jeanne Marecek (1988).

³ Ver, a este propósito, as revisões de estudos específicos que foram efectuadas por Janet Hyde (1981) e por esta autora e seus colegas (1990).

⁴ A revisão de estudos publicada por Alain Feingold (1994) e a investigação de doutoramento de Cristina Vieira (2003; 2006) retratam claramente estas distinções que é possível observar entre homens e mulheres, no que concerne às suas auto-descrições individuais.

como apresentando movimentos muito suaves, não excessivamente activos, e vivos, mas não muito enérgicos.

Além disso, as diferenças observadas dentro de cada grupo formado com base na categoria sexual (grupo das pessoas do sexo masculino e das pessoas do sexo feminino) são mais numerosas do que as diferenças entre esses mesmos dois grupos⁵, pelo que as categorias ‘mulher’ e ‘homem’ não poderão continuar a ser vistas como homogéneas nem como passíveis de traduzir modelos ideais e exclusivos (de um grupo ou de outro) de conduta.

Para espelhar a diversidade de formas de ser e de estar, os termos deverão inclusive ser formulados no plural – mulheres e homens –, não esquecendo (se o objectivo for a compreensão das singularidades individuais) o seu necessário cruzamento com outras categorias pessoais e sociais de análise, algumas delas atrás mencionadas.

Por esta razão, e seguindo o pensamento de Conceição Nogueira (2001), não pode continuar a acreditar-se que diferenças de natureza

estática, bipolar e categorial se situam dentro dos indivíduos e que os sexos são opostos⁵. A continuar-se com esta falsa dicotomia, dividindo as características e as actividades em masculino e feminino, estar-se-á a transpor para a compreensão do humano um sistema de oposições homólogas, como escreveu Miguel Vale de Almeida (1995), como alto/baixo,

clarificação é crucial em virtude das suas implicações educativas e daí ser necessário *desconstruir* toda a lógica determinista usada para prescrever a homens e mulheres atributos, competências e interesses decorrentes da diferenciação biológica.

No campo da psicologia, e no âmbito de uma tentativa

Sensivelmente a meio do séc. XX, e partindo de uma análise dos comportamentos das pessoas adultas (da cultura ocidental) – especialmente dos pais e das mães – na família e em pequenos grupos, os sociólogos Talcott Parsons e Robert Bales (1955) defenderam que a mulher estava mais predisposta ao estabelecimento de interacções sociais e à manutenção dos laços e da harmonia familiares. Era, por isso, sobretudo expressiva, deixando o homem livre para o desempenho dos papéis instrumentais. Entre os comportamentos mais típicos dos indivíduos do sexo masculino encontravam-se, por exemplo, a orientação para o alcance de metas e o estabelecimento de relações entre a família e o mundo exterior. Tal distinção deu origem ao aparecimento de duas categorias de atributos da personalidade, que viriam a ser utilizadas em outras áreas para classificar e distinguir os homens das mulheres, fazendo corresponder directamente (e perigosamente) a distinção biológica a diferenças psicológicas: instrumentalidade masculina e expressividade feminina.

sobre/sob, fazendo crer que a diferença estaria na natureza dos seres e não num processo de aprendizagem e de apropriação diferencial de normas e valores. Esta

de compreensão do comportamento dos homens e das mulheres ao longo do ciclo de vida, uma das visões mais consensuais do conceito de género foi influenciada

⁵ Ver o trabalho de Hugh Lyntton e David Romney (1991).

pelos trabalhos de Janet Spence (1985; 1993), que o considera de natureza multidimensional e o explica recorrendo aos princípios do desenvolvimento humano. Quer isto dizer que ao falarmos de género nos referimos a um conjunto de componentes, que incluem, para citar apenas algumas, a identidade de género, a orientação sexual, os papéis de género, as características da personalidade, as competências pessoais e os interesses.

No entender da autora atrás citada, os aspectos que contribuem para a diferenciação de cada factor integrante do género possuem histórias de desenvolvimento idiossincráticas sempre distintas de pessoa para pessoa e são influenciados por uma multiplicidade de variáveis não necessariamente relacionadas com o género. Para além disso, durante os diferentes períodos da vida de cada sujeito, os factores que integram o género podem apresentar graus e tipos de associação variados entre si.

O comportamento exibido (por homens e mulheres) resulta da interacção complexa das suas diversas componentes de género. Por este motivo, é possível observar uma considerável variabilidade – intra-sexo e entre o sexo feminino e o masculino – quanto à constelação de características congruentes com o género que cada pessoa é susceptível de manifestar nas diferentes situações que tiver de enfrentar. É ainda fundamental salientar, como referiram Susan Egan e David Perry (2001), que a consistência com que os homens e as mulheres apresentam comportamentos típicos de género, em diferentes dimensões (por exemplo: papéis de género, orientação sexual), poderá ser apenas modesta. Mas esta visão psicológica do género constitui simplesmente um dos múltiplos contributos que diferentes áreas do saber têm trazido para o debate, havendo

“ A minha definição de género tem duas partes e várias alíneas. Estão interligadas mas são analiticamente distintas. O cerne da definição reside numa relação completa entre duas proposições: género é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças visíveis de sexo e género é uma forma primária de nos referirmos a relações de poder. (...) Enquanto elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças sexuais, género engloba quatro elementos intimamente ligados: primeiro, os símbolos disponíveis numa determinada cultura que evocam múltiplas (e frequentemente contraditórias) representações – por exemplo, Eva e Maria como símbolos de mulher na tradição cristã ocidental. (...) Segundo, conceitos normativos que avançam interpretações dos sentidos dos símbolos, que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas. Estes conceitos são expressos pelas doutrinas religiosas, educativas, científicas, legais e políticas e mantêm tipicamente a forma de oposições binárias fixas, que estabelecem de maneira categórica e inequívoca os significados de homem e mulher, masculino e feminino. (...) O terceiro aspecto (...) inclu[i] não só os laços de parentesco como também (...) o mercado de trabalho (...), o sistema educativo (...) e o sistema político (...). O quarto aspecto do género é a identidade subjectiva. A primeira parte da minha definição de género contém, portanto, estas quatro vertentes e nenhuma delas funciona independentemente de qualquer das outras. Contudo elas não funcionam em simultâneo, como se uma fosse simplesmente o reflexo das outras. (...) O que me proponho é tornar clara e objectiva a forma como devemos analisar a influência do género nas relações sociais e institucionais uma vez que esta análise não é, na maior parte dos casos, feita de forma precisa e sistemática. Uma teoria sobre género é portanto desenvolvida na minha segunda formulação: género é uma forma primária de demonstração das relações de poder. Ou, melhor dizendo, o género é o primeiro domínio com o qual ou através do qual o poder se articula.”

Joan Scott, 2008: 66-67 (adaptado)

outras perspectivas feministas (mais críticas – e aparentemente opostas àquelas) que defendem o seu relativismo e a sua natureza situacional.

Hoje em dia a perspectiva feminista mais crítica e mais próxima das perspectivas pós-modernas recusa a possibilidade de discursos universalizantes e generalizáveis acerca do género. Esta perspectiva desafia o carácter *natural* da diferença de género, sustentando que todas as características sociais significativas são activamente criadas e não são nem biologicamente inerentes, nem permanentemente socializadas ou estruturalmente predeterminadas. Segundo este ponto de vista, o *género* não é apenas algo que a sociedade impõe aos indivíduos. Mulheres e homens escolhem certas opções comportamentais e ignoram outras e, ao fazê-lo, elas e eles fazem o *género*. Pode dizer-se fazer o género, isto é, comportar-se de maneira que, seja qual for a situação, sejam quais forem os actores, o comportamento dos homens e das mulheres seja visto, em cada contexto, como adequado às expectativas de género socialmente delineadas para cada um dos sexos. Nesta sequência, acredita-se que o género é *performativo*⁷.

Este entendimento⁸ sobre o que é o género ajuda a reconciliar os resultados empíricos, de que mulheres e homens são mais similares que diferentes na maioria dos traços e competências, com a percepção comum de que parecem comportar-se de forma diferente. Com efeito, mulheres e homens ainda que tenham as mesmas competências, ao enfrentarem diferentes circunstâncias,

A tendência do pensamento de senso comum é para uniformizar a caracterização das diferentes componentes de género de uma pessoa, a partir do conhecimento de apenas uma delas. Na sequência de estudos efectuados por Key Deaux e Melissa Kite (1993), foi observado que é uma crença corrente que as mulheres com uma orientação homossexual apresentam características típicas dos homens e que os homens com uma orientação homossexual tendem a exhibir comportamentos ditos femininos, o que não corresponde à realidade nem traduz a diversidade de características de uma pessoa, independentemente da sua categoria sexual.

Na tentativa de contrariar práticas erróneas e discriminatórias para ambos os sexos, o compromisso básico de todas as feministas, em diferentes domínios do conhecimento, tem sido a luta pela permanente erradicação das desigualdades de género, tentando acabar com os enviesamentos que prejudicam as mulheres, mas também os homens.

constrangimentos e expectativas podem ser condicionados a tomar decisões distintas relativamente ao seu repertório de opções. Desta forma, ao agirem em aparente conformidade com o que é esperado para as pessoas do seu sexo, acabam por reafirmar

⁷ Para um desenvolvimento suplementar deste assunto, ver os trabalhos de Judith Butler (1990; 2002; 2006).

⁸ Segundo Chris Beasley (1999), trata-se de uma visão influenciada pelo chamado construcionismo social, o qual apareceu como resposta alternativa à epistemologia positivista, que defendia a existência de uma verdade fundamental na explicação de todos os fenómenos, a qual era possível apurar através da razão. Contrariando esta posição, para os construcionistas sociais são defensáveis, como escreveram Sara Davies e Mary Gergen (1997), os seguintes pressupostos: 1) O conhecimento é socialmente construído; 2) Não existe uma versão única da verdade; 3) Os significados são constituídos através do discurso; 4) Os indivíduos são vistos como passíveis de expressões múltiplas.

os arranjos baseados nas categorias sexuais como sendo naturais, fundamentais e imutáveis, legitimando consequentemente a ordem social.

Poder-se-ia então imaginar que a simples mudança na forma como homens e mulheres *fazem o género* poderia ser o caminho para a transformação. No entanto, é importante ter em atenção que os constrangimentos institucionais, a hierarquia social e as relações sociais de poder limitam a capacidade de acção dos indivíduos.

“ Longe de afirmar que as estruturas de dominação são a-históricas, tentarei estabelecer que são um produto de um trabalho incessante (portanto histórico) de reprodução para que contribuem agentes singulares (...) e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado.”

Pierre Bourdieu, 1999: 30.

Deste modo, podemos afirmar que é o reconhecimento de que o género resulta de uma construção social que nos permite compreender como a discriminação continua, apesar de todo o trabalho de cientistas feministas – os/as quais, minimizando ou maximizando as diferenças, esperavam contribuir para a eliminação das desigualdades de género na sociedade, tanto nos espaços públicos como no domínio privado.

Passados cerca de quarenta anos desde que o género foi identificado como uma categoria de análise, sabe-se que muito está por conseguir no que diz respeito à igualdade entre homens e mulheres e às assimetrias de poder material e simbólico daí recorrentes nas diversas esferas da vida. Com base em ideias sem qualquer suporte científico, a família e todos os restantes agentes de socialização continuam a educar de maneira diferente o rapaz e a rapariga para o desempenho dos mais variados papéis ao longo da vida, como se a diferenciação biológica determinasse as características pessoais, as oportunidades de desenvolvimento e os percursos de vida de uns e de outras.

“ O fundamental na diferenciação entre o masculino e o feminino não são os atributos que, aparentemente, os distinguem (...) mas sim o facto dos conteúdos que definem a masculinidade estarem confundidos com outras categorias supra-ordenadas, como a de pessoa adulta, enquanto os significados femininos definem apenas um corpo sexuado. É neste processo de construção social que o simbolismo masculino se constitui como referente universal relativamente ao feminino que permanece marcado pela categoria sexual.”

Lúcia Amâncio, 2002: 59.

“ A categoria analítica de género tornou-se mais presente em Portugal nos anos 90 [do séc. XX], tendo como nó fulcral os aspectos relacionais da construção social do feminino (e do masculino). Tornou-se numa palavra passe-partout, nomeadamente na sua emigração e tradução em contextos institucionais cuja utilização – nessa tradução institucionalizada – é muitas vezes indevida, por escamotear a crítica que essa categoria analítica implica, podendo-se fazê-la ‘despolitizar’ a luta das mulheres.”

Teresa Joaquim, 2004: 89.

Daí que seja imperativo falar de género quando se quer promover uma cidadania activa. Na realidade, o género deve ser encarado como um dos princípios organizadores da construção do percurso individual de cada cidadã ou cidadão, na formação das respectivas competências para o exercício pleno da cidadania. Em qualquer sociedade, as crenças associadas ao género tendem a constituir, para ambos os sexos, normas – muitas vezes silenciosas – condicionantes da formação de valores e de atitudes, com influência directa na auto e hetero avaliações das variadas expressões comportamentais e nos desafios que uns e outras acreditam serem capazes de enfrentar com sucesso.

“ Incorporámos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de avaliação, as estruturas históricas da ordem masculina; arriscamo-nos portanto a recorrer, para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produtos da dominação.”

Pierre Bourdieu, 1999: 30.

A investigação em torno das diferentes problemáticas do género, impulsionada, como se disse atrás, pelo pensamento e movimentos feministas, e produzida com maior intensidade desde as décadas finais do século XX, chamou a atenção para a complexidade cultural dos estereótipos de género, para o carácter imbricado das ideias associadas à masculinidade e à feminilidade e para as arbitrariedades advindas da promoção e manutenção de um raciocínio dicotómico, conformista e alicerçado em estereótipias. Estudos portugueses desenvolvidos, sensivelmente desde essa altura, também já colocaram em evidência, por exemplo, o papel dos recursos pedagógicos utilizados em

contextos formais de ensino na manutenção de uma ideologia de género adoptada pelo colectivo e assumida como inquestionável, ainda que naturalize hierarquias de poder e legítimas situações de desigualdade entre homens e mulheres. Correndo-se o risco de deixar de fora deste elenco muitas pesquisas importantes de cientistas portuguesas/es empenhadas/os no estudo das questões de género e da sua ligação ao que se passa na escola, citem-se, por exemplo, os trabalhos sobre os estereótipos de género nos Manuais Escolares, adoptados oficialmente no ensino básico, de Eugénio Brandão (1979), Ivone Leal (1979), Maria Isabel Barreno (1985), José Paulo Fonseca (1994), Fernanda Henriques e Teresa Joaquim (1995), Maria de Jesus Martelo (1999) e Anabela Correia e Maria Alda Ramos (2002); a investigação de Teresa Alvarez Nunes (2007) sobre as representações de cidadania associadas ao masculino e ao feminino nos Manuais de História e no *software* educativo utilizados no ensino secundário; o trabalho de Luísa Saavedra (2005) sobre a aprendizagem

“ As investigações têm mostrado que o ensino misto não se substanciou em práticas educativas conducentes à transformação das relações sociais de género no processo de socialização e de construção da identidade de raparigas e de rapazes. Constata-se a persistência de estereótipos de género, seja nos materiais pedagógicos, seja nas interações no espaço escolar, que sustentam um imaginário social que representa assimetricamente as identidades feminina e masculina e reproduz expectativas diferenciadas para raparigas e rapazes no que respeita às várias dimensões da sua vida presente e futura.”

Teresa Pinto, 2007: 142.

promovida pelo currículo e pela organização escolar do que é *ser rapaz ou ser rapariga*; a pesquisa de Laura Fonseca (2001) sobre as subjectividades na educação das raparigas; e o trabalho de Teresa Pinto (2008) sobre a associação (historicamente construída) do ensino industrial ao sexo masculino.

No que concerne ao que se passa no nível pré-escolar, uma investigação recente de Fernanda Rocha (2009) mostrou que os/as educadores/as de infância são também propensos/as ao uso de estereotípias de

género, quer na organização dos espaços didácticos, quer nas interpretações que fazem do comportamento dos pais e das mães. No que diz respeito à fraca representação das raparigas em profissões não tradicionalmente femininas, um trabalho realizado por Luísa Saavedra (1997) deixa antever grandes dificuldades a médio prazo na alteração dos estereótipos de género associados às profissões, pois esta mudança parece exigir uma modificação ideológica das representações associadas à posição social do grupo feminino face ao grupo masculino.

1.1.2.

O género como categoria social

O género é uma das primeiras categorias que a criança aprende, facto que exerce uma influência marcante na organização do seu mundo social e na forma como se avalia a si própria e como percepciona as pessoas que a rodeiam. Para corresponder às normas sociais, e como parte integrante do processo de socialização, a criança aprende a comportar-se de acordo com os modelos dominantes de masculinidade e de feminilidade. Este processo é movido por uma complexa interacção entre os factores individuais e contextuais, neles incluindo a relação com o pai e a mãe, os/as amigos/as, os /as educadores/as/professores/as e outras pessoas significativas.

Algumas investigações no domínio da psicologia têm mostrado que as crianças iniciam o processo de desenvolvimento respeitante ao género (e a categorização de si e dos outros daí decorrente) muito antes de tomarem consciência do seu sexo, ou seja, dos seus órgãos genitais⁹. Janet Spence (1985) defende mesmo que o núcleo central da identidade de género começa a consolidar-se, em crianças de ambos os sexos, ainda numa fase pré-verbal do desenvolvimento, ou seja, antes

de a criança ter capacidade de expressar por palavras o seu pensamento. Todavia, ao longo dos anos subsequentes são múltiplas as influências que podem ocorrer susceptíveis de afectar quer o desenvolvimento posterior das várias componentes do género, quer as suas manifestações situacionais. Por esse motivo, numa situação particular uma rapariga pode exibir um comportamento habitualmente mais comum nos rapazes e vice-versa.

A análise da composição sexual dos grupos de crianças formados por iniciativa própria em situações lúdicas fornece dados que destacam a importância do género enquanto categoria social, especialmente durante a primeira década de vida. Sobrepondo-se a outras características individuais como a etnia ou a raça, o sexo surge como um dos principais critérios na escolha de um/a potencial companheiro/a de brincadeiras, por parte da criança¹⁰. Assim, por exemplo, um rapaz branco de quatro anos brinca mais prontamente com um rapaz negro do que com uma rapariga branca da mesma idade.

É importante referir que durante a infância a distinção entre os sexos remete para a prevalência, no pensamento da criança, de duas

⁹ Ver, a este respeito, os trabalhos de Diana Poulin-Dubois e colegas (1994), de Teresa Alário Trigueiros e outros/as autores/as (1999) e de Ana da Silva e outros/as autores/as (1999), tendo estes dois últimos livros sido publicados pela Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, no âmbito dos Cadernos Coeducação.

¹⁰ Ver os estudos citados por Carole Beal (1994) que se debruçaram sobre este comportamento sexista das crianças.

categorias básicas (binárias): a dos homens e a das mulheres, categorias essas directamente ligadas a um processo prévio de categorização social que teve como fundamento as diferenças físicas aparentes entre os sexos.

Uma segunda distinção – assente na primeira, porém, de contornos mais indefinidos – é a que resulta da aplicação dos conceitos de *masculino* e de *feminino*. Na realidade, um indivíduo pode ser mais ou menos *masculino*, mas não pode ser mais ou menos *homem*, como escreveu Eleanor Maccoby (1988). Esta segunda dicotomia reveste-se de uma importância menor na compreensão do comportamento social da criança, até porque faz apelo a determinadas capacidades cognitivas mais abstractas, que ela ainda não possui.

O interesse científico pela compreensão do fenómeno da preferência explícita das crianças pelo estabelecimento de interacções com outras do mesmo sexo deu origem ao desenvolvimento de numerosas investigações¹¹. Entre outras conclusões dignas de relevância, foi observado que a predisposição das crianças para a segregação sexual:

a) É um processo grupal, pois não depende das características particulares exibidas por cada criança ou do seu grau de tipificação de género;

b) Ocorre em ambos os sexos, mas tende a aparecer mais cedo nas raparigas;

c) Tende a ser tanto mais intensa quanto maior for o número de crianças do mesmo sexo e da mesma idade disponíveis para participar nas

brincadeiras;

d) É maior em situações não estruturadas por adultos, como é o caso dos refeitórios escolares, do que em contextos mais formais, como sejam as salas de aula;

e) Não tem a ver com juízos de valor sobre o maior ou menor poder social detido pela criança, em virtude da sua pertença a um ou a outro sexo, ou de papéis específicos de género por ela desempenhados;

f) É uma tendência que parece começar por volta dos dois anos de idade, continuar durante a fase pré-escolar e intensificar-se nos anos seguintes da infância, entre os 6 e os 11 anos;

g) É um fenómeno que se manifesta de forma equivalente em estudos realizados em diferentes culturas.

Para explicar a segregação dos sexos observada na infância, Carole Beal (1994) apresenta duas ordens de razões. Em primeiro lugar, afirma que as crianças preferem brincar com outras do mesmo sexo em virtude da semelhança mútua, ao nível dos estilos de interacção. Em segundo lugar, fala da necessidade individual de desenvolvimento da identidade de género que conduz as crianças a procurar contactar, preferencialmente, com outras parecidas consigo, isto é, outras que correspondam aos modelos aprendidos do que “é ser rapaz” ou “ser rapariga”. Como escreveu Beverly Fagot (1985), para que a criança inicie o desenvolvimento de algumas regras associadas ao género basta aprender a designar a categoria sexual a que pertence. Também a este respeito,

¹¹ Consultar, por exemplo, Eleanor Maccoby (1998) para uma visão abrangente dos resultados destes estudos.

Eleanor Maccoby (1988) defendeu que as crianças escolhem brincar com outras do mesmo sexo porque o processo cognitivo de categorização social, por elas efectuado, é de tal maneira forte que a sua opção, a este nível, deve ser encarada como parte integrante da formação da identidade de género.

A medida em que determinada pessoa se mostra em conformidade com os papéis de género que lhe são socialmente prescritos, em virtude de ter nascido do sexo masculino ou feminino, é o que se designa por tipificação de género. De forma mais sintética, Sandra Bem (1981) defende que tal conceito traduz o processo, através do qual a sociedade converte as noções de macho e de fêmea em masculino e feminino.

As diversas pesquisas sobre a importância do género no desenvolvimento da criança, embora nem sempre tenham conduzido a conclusões plenamente coincidentes, parecem no entanto reunir consenso quanto a dois aspectos particulares. A manifestação de comportamentos típicos de género durante os primeiros anos de vida tende a preceder (1) o desenvolvimento de uma compreensão sofisticada sobre o género, ou seja, sobre os modelos de masculinidade e de feminilidade culturalmente dominantes¹² e (2) a consolidação da identidade de género¹³. Como veremos a seguir, este último aspecto é algo que se estende no tempo, sobretudo ao longo dos primeiros sete anos de vida. O grau de complexidade das explicações apresentadas pelas crianças para os comportamentos de género e para a avaliação dos mesmos em si e nas outras pessoas depende directamente do desenvolvimento das capacidades intelectuais, as quais se tornam progressivamente mais complexas com a idade em ambos os sexos.

¹² Ver Diana Poulin-Dubois, Lisa A. Serbin e Alison Derbyshire (1994).

¹³ Ver Valerie Edwards e Janet T. Spence (1987).

1.1.3.

A formação da identidade de género

Foram várias as posições teóricas desenvolvidas durante o séc. XX que tentaram esclarecer o processo de formação da identidade de género. Com o intuito de dar uma certa organização teórica e conceptual às mesmas Susan Freedman (1993) reúne-as em duas classes distintas. A primeira (onde inclui, por exemplo, as ideias psicanalíticas e evolucionistas) agrega teorias que tentam explicar as possíveis causas das diferenças entre os sexos. Trata-se de saber por que é que os sexos podem apresentar diferenças. A segunda categoria agrupa as teorias (como as da aprendizagem social, teorias cognitivo-desenvolvimentistas e teorias da interacção social) que abordam os processos conducentes à observação das diferenças entre homens e mulheres. Neste caso, a preocupação dos/as respectivos/as autores/as gira em torno de *como* é que os sexos enveredam por formas distintas de comportamento.

Como se disse anteriormente, a coexistência de diferentes perspectivas e o recurso a metodologias de análise distintas sobre o género – e as suas implicações para a organização da vida pessoal e social das mulheres e dos homens – tornam difícil a tarefa de apresentar princípios explicativos e modelos que reúnam unanimidade entre os/as especialistas e que espelhem a riqueza e complexidade das abordagens.

Sendo este Guião destinado principalmente ao

ensino pré-escolar e ao terceiro ciclo do ensino básico, e abrangendo, portanto, quer crianças muito novas (a partir dos três anos de idade), quer adolescentes, optámos por apresentar nesta secção do capítulo uma visão psicológica sobre a formação da identidade de género, que a perspectiva como intrinsecamente ligada ao desenvolvimento humano em outros domínios (cognitivo, emocional e social). Esta opção não significa, contudo, que outras abordagens mais críticas e reflexivas – como aquelas que são influenciadas pelo construcionismo social ou

Partindo de estudos realizados com crianças e adolescentes, Susan Egan e David Perry (2001) apresentaram uma possível definição de identidade de género com recurso a quatro proposições teóricas. No seu entender, a identidade de género abrange:

“(a) A tomada de consciência individual da pertença do sujeito a uma das categorias de género;

(b) A sensação de compatibilidade com um dos grupos formados a partir da categorização anterior (...);

(c) O sentir-se pressionado/a a estar em conformidade com a ideologia de género;

(d) O desenvolvimento de atitudes para com os grupos de género” (p. 451).

pelos feminismos radicais, cuja análise tende a centrar-se na compreensão das múltiplas determinantes dos comportamentos dos homens e das mulheres na vida adulta – sejam vistas como menos interessantes ou com menor valor heurístico. Apenas por uma questão prática não serão aqui referenciadas.

Na psicologia, a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista – onde merece especial destaque o pioneirismo do pensamento de Lawrence Kohlberg (1966) – reconhece à criança um papel activo na construção da sua identidade de género e a impossibilidade de dissociar este processo do próprio desenvolvimento das capacidades intelectuais. Considerando o ciclo de vida, e salientando a importância da interacção social entre as crianças de ambos os sexos destacada por Key Bussey e Albert Bandura (1999), pode afirmar-se que a primeira etapa do processo de desenvolvimento das diferentes dimensões do género consiste na formação da identidade de género. Ao observar o mundo das pessoas adultas, para as crianças são muito mais aparentes as diferenças exteriores (de vestuário, de

corte de cabelo, de tamanho e forma do corpo) do que as diferenças relativas aos órgãos genitais. É partindo da constatação destas distinções entre pessoas adultas que a criança se inclui num dos grupos (isto é, se classifica como do sexo masculino ou do sexo feminino) e começa, inevitavelmente, a fazer avaliações da realidade.

Para Kohlberg, as ideias da criança acerca dos papéis dos homens e das mulheres são determinantes para a exibição de comportamentos consonantes com os modelos dominantes de masculinidade e de feminilidade; e a motivação para a aprendizagem desses mesmos papéis resulta da sua necessidade individual de se identificarem com um dos grupos. Por esse motivo, acredita que durante o processo de formação da identidade de género a criança é capaz de compreender o género, em vez de, simplesmente, imitar o comportamento daqueles que são do mesmo sexo que o seu. Assim, a progressiva compreensão que a criança evidencia acerca do que é o género está intrinsecamente ligada ao seu desenvolvimento cognitivo¹⁴, isto é, ao seu nível

de compreensão geral do mundo em que vive e do seu papel no mesmo.

Neste enquadramento, por volta dos dois/três anos a criança está apta a designar correctamente o seu género. Todavia, a formação da identidade de género, que se estende, como se disse, aproximadamente dos 2 aos 7 anos de idade, é um processo que acompanha a transição para o período das operações concretas¹⁵ e durante o qual a criança é capaz de começar a compreender determinadas categorias sociais – como é o caso do género.

As ideias de Lawrence Kohlberg (1966) a respeito do papel da motivação no desenvolvimento do género reuniram grande consenso na comunidade científica. Na sua opinião, para que a criança se sinta motivada a valorizar os outros do mesmo sexo e inicie o processo de ensaio/imitação dos comportamentos, tem de estar assegurada a estabilidade do seu género; ou seja, tem de ter consciência de que ainda que algumas características externas ou o próprio comportamento, exibido em situações particulares, venham a sofrer modificações, o sexo

¹⁴ Ver os trabalhos de Jeanne Brooks-Gunn e Wendy Matthews (1979).

¹⁵ Em virtude da saliência do género na organização da vida individual, Diana Ruble e Carol Martin (1998) defendem que a ‘conservação da categoria sexual’ pode ser considerada uma das primeiras manifestações de pensamento operatório por parte da criança.

e a identidade de género do indivíduo são invariáveis.

Pelo facto de não ser capaz de alcançar, antes de determinada idade, a permanência do objecto (noção piagetiana segundo a qual existe constância nas características físicas dos objectos) não é de prever que com três anos apenas a criança consiga, por exemplo, desenvolver uma identidade de género permanente. Ilustremos esta afirmação com uma referência aos trabalhos de Jean Piaget (1932) sobre a compreensão da conservação: pode aplicar-se ao modo como as crianças compreendem o género a explicação para a incapacidade das crianças, até determinada idade, de acreditarem que o número de objectos numa torre se mantém, ainda que a disposição física dos mesmos se altere. Enquanto não atingem aquilo a que Kohlberg (1966) chamou estabilidade de género, as crianças tendem a pensar que, tal como mudam de corte de cabelo ou de vestuário, as pessoas podem mudar de sexo, ou podem pertencer a um ou a outro grupo de género. Segundo este nível de pensamento infantil, como escreveu Margaret Matlin (1996), “uma mulher pode tornar-se homem se cortar o cabelo muito curto e um homem pode tornar-se mulher se decidir usar uma mala de mão” (p. 99).

À medida que vão compreendendo, dos 2 aos 7 anos aproximadamente, a imutabilidade do facto de serem do sexo masculino ou do feminino – isto é, à medida que vão consolidando a *estabilidade do género* – as crianças sentem-se motivadas a procurar informação sobre os comportamentos considerados adequados ao seu sexo, pela observação dos outros na

família, na escola, na comunicação social, que funcionam como modelos. Nesta sequência, a criança imita os modelos do mesmo sexo que o seu e exhibe, preferencialmente, comportamentos típicos de género, já que esses mesmos desempenhos são considerados os mais adequados (e os mais aprovados pelas outras pessoas) e estão em consonância com o seu auto-conceito, enquanto rapaz ou rapariga, e com a sua identidade de género em formação. Na linha do pensamento kolhbergiano, a vontade da criança de agir em conformidade com as normas adequadas ao seu sexo precede o próprio comportamento, em virtude da sua compreensão da realidade. Ela envereda pela adopção de comportamentos típicos de género, movida pela sua necessidade de *coerência interna* e de desenvolvimento de uma sólida auto-estima.

Todo o processo de categorização cognitiva que parece, então, ser indispensável, numa primeira fase, para a progressiva consolidação da identidade de género nos primeiros anos de vida da criança abre, no entanto, caminho à apropriação de normas comportamentais rígidas, ou de estereótipos, as quais poderão ter uma influência perversa na autenticidade da trajectória de desenvolvimento individual, subsequente, dos rapazes e das raparigas. Torna-se, por isso, fundamental o desenvolvimento de uma actuação pedagógica adequada e concertada – entre as várias fontes de influência, como seja a escola, a família, os *media* – que corrija as mensagens estereotipadas sobre o género que a criança vai aprendendo e solidificando nas suas redes cognitivas de informação.

1.1.4.

Estereótipos de género

Os estereótipos constituem conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular. Se bem que a tendência seja para encarar os estereótipos como expedientes negativos de percepção das outras pessoas, dada a facilidade com que, a partir deles, se envereda por juízos discriminatórios, pode ser-lhes atribuído, no entanto, um papel positivo no modo como o indivíduo lida com a multiplicidade de estímulos com que é confrontado no dia-a-dia. Daqui ser possível asseverar que os estereótipos assumem, para o ser humano, uma função adaptativa, na medida em que lhe permitem a organização da complexidade do comportamento em categorias operacionais, facilmente manejáveis. Não obstante, também é verdade que os estereótipos podem ser bastante prejudiciais, em virtude do risco de consubstanciarem uma leitura distorcida e redutora da realidade, porque facilmente legitimam categorizações irreflectidamente generalizáveis, na sua maioria mais negativas do que positivas.

De facto, com base nos estereótipos, todos os membros de um dado grupo social tendem a ser avaliados da mesma maneira, como se os indivíduos pertencessem a categorias internamente homogéneas. Deste ajuizamento resulta, como é óbvio, uma clara omissão da variabilidade que é possível observar no seio

de cada grupo específico. Daí que seja baixo o poder preditivo destas crenças generalizadas, correndo-se o risco de se efectuarem julgamentos inadequados sobre uma pessoa particular, a partir dos estereótipos que se sabe servirem para caracterizar o grupo a que ela pertence. Acresce o facto de se apresentarem, com frequência, de tal maneira consolidados nos esquemas mentais das pessoas, que a sua propensão a alterações é reduzida, mesmo na presença de informação contrária, como advertiu John Santrock (1998).

No caso particular do género, os estereótipos a ele associados têm a ver com as crenças amplamente partilhadas pela sociedade sobre o que significa ser homem ou ser mulher. Mais do que qualquer outro tipo de estereótipos, os de género apresentam, como nos disse Susan Basow (1992), um forte poder normativo, na medida em que assumem não apenas uma função descritiva das supostas características dos homens e das mulheres, mas também consubstanciam uma visão prescritiva, se bem que não uniforme, dos comportamentos (papéis de género) que ambos os sexos deverão exibir, porque veiculam, ainda que implicitamente, normas de conduta¹⁶. Se bem que os estereótipos de género possam apresentar alguma correspondência com as características e comportamentos que os homens e as mulheres exibem no dia-a-dia, a excessiva generalização que lhes é inerente e o seu

¹⁶ Para uma compreensão alargada sobre o poder dos estereótipos de género no comportamento dos homens e das mulheres, ver os trabalhos de Madeline Heilman (2001) e de Conceição Nogueira e Luísa Saavedra (2007).

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

A propósito das consequências dos supostos desvios aos modelos dominantes de feminilidade e de masculinidade, veja-se o que se passa, por exemplo, nos primeiros anos da infância e ainda na idade correspondente ao 1º ciclo de escolaridade básica. Uma rapariga que é considerada maria-rapaz costuma ser melhor aceite pela família e pelas outras pessoas – e tende a ter um estatuto superior no seu grupo de pares – do que um rapaz que exhibe comportamentos ditos femininos. Aliás, para estes são ‘indizíveis’ as expressões populares para os caracterizar... porque, de facto, a feminilidade é socialmente desvalorizada.

Mas, se os estereótipos estabelecem aquilo que é

Referindo-se concretamente ao carácter excludente do termo masculinidade hegemónica – que pretende traduzir o modelo dominante do que é ser homem na nossa sociedade –, constantemente lembrada na música e nos ditados populares (ou ainda nas séries televisivas actuais para crianças e adolescentes), Miguel Vale de Almeida alerta para o facto de a maioria dos homens ficar de fora: “no caso dos homens, a divisão crucial é entre masculinidade hegemónica e várias masculinidades subordinadas (...). Daqui segue-se que as masculinidades são construídas não só pelas relações de poder mas também pela sua interrelação com a divisão do trabalho e com os padrões de ligação emocional. Por isso, na empiria, se verifica que a forma culturalmente exaltada de masculinidade só corresponde às características de um pequeno número de homens.”

Miguel Vale de Almeida, 1995: 150.

esperado de cada um dos sexos, eles encerram em si, também, uma avaliação daquilo que o homem e a mulher não deverão exhibir, quer em termos físicos, quer a nível psicológico. De um modo geral, os indivíduos que se afastam das visões dominantes de masculinidade (o homem ‘choringas’, por exemplo) e de feminilidade (a mulher ‘agressiva’, por exemplo) costumam ser alvo de julgamentos negativos por parte dos outros. Neste âmbito, é de realçar que tende a ser o homem quem sofre mais punições sociais, da família, dos pares, etc., caso se desvie das

normas comportamentais consideradas adequadas para o seu sexo. Em virtude desta maior coacção social que é sentida pelas pessoas do sexo masculino, autoras como Susan Basow (1992) defendem não ser de estranhar a persistente preocupação de alguns *homens* em ‘dar provas’ da sua masculinidade.

Os estudos desenvolvidos sobre os estereótipos de género têm chamado a atenção para o seu carácter não unitário¹⁷ e para a constante adaptação dos mesmos às mudanças sociais¹⁸. No mesmo sentido,

¹⁷ Ver, a este propósito, a obra de Susan Golombok e Robyn Fivush (1994).

¹⁸ Ver o livro de António Neto e outros/as autores/as (1999), sobre estereótipos de género, que foi publicado no âmbito dos Cadernos Coeducação.

a investigação histórica tem evidenciado que os estereótipos têm variado ao longo do tempo e, em cada época, de uma região para outra¹⁹. Esta necessidade de adaptação conduziu ao aparecimento e refinamento (ou mesmo reformulação) de subtipos particulares de estereótipos de género, tanto relativos aos homens como às mulheres. No entanto, parece consensual a ideia de que a distinção entre os subtipos de estereótipos relativos à mulher é mais clara e reúne maior acordo entre os indivíduos do que os subtipos referentes ao homem. Apesar da relativa estabilidade com que se apresentam (e utilizam) nas sociedades contemporâneas as classificações diferenciadoras mais gerais, ligadas às categorias *homem e mulher*, pesquisas particulares²⁰ dedicadas ao exame dos possíveis subtipos destas, têm mostrado a importância de outros factores no seu aparecimento, como a raça, a idade, a religião, o

nível sociocultural ou mesmo a orientação sexual.

Numa tentativa de mostrar que os estereótipos de género são complexos e que tendem a apresentar, por isso, mais subdivisões que outros estereótipos, Susan Basow (1986) afirmou que é possível identificar naqueles pelo menos quatro subtipos, não necessariamente correlacionados entre si:

▪ *Estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade (por exemplo, independência versus docilidade);*

▪ *Estereótipos relativos aos papéis desempenhados (por exemplo, “chefe de família” versus “cuidadora” dos filhos);*

▪ *Estereótipos relativos às actividades profissionais prosseguidas (por*

exemplo, camionista versus recepcionista);

▪ *Estereótipos relativos às características físicas (por exemplo, ombros largos e corpo musculoso versus formas corporais arredondadas e harmoniosas).*

Na linha do pensamento de Kay Deaux e Laurie Lewis (1984), destes vários subtipos de estereótipos de género, aqueles que parecem exercer mais poder sobre o comportamento, na medida em que despoletam com maior intensidade a actuação das crenças associadas ao género, são os estereótipos relativos às características físicas²¹. E o problema das ideias erradas e discriminatórias, a este nível, coloca-se ainda com mais premência, se atendermos ao facto de ser a aparência física – o corpo – o aspecto mais difícil de mudar, de todos os que se relacionam com o género²².

¹⁹ Refiram-se, a título de exemplo, os trabalhos de Michelle Perrot (1998), Joan W. Scott (1994), Maria Victoria Lopez-Cordon Cortezo (2006), Annette F. Timm e Joshua A. Sanborn (2007).

²⁰ Entre estas investigações encontram-se as de Susan Basow (1992), de Kay Deaux e Melissa Kite (1993) e de Kay Deaux (1995).

²¹ Numa pesquisa conduzida por Kay Deaux e Laurie Lewis (1984) com crianças e adolescentes verificou-se que as pessoas descritas como tendo uma voz mais grossa e ombros mais largos eram percebidas como possuindo mais características masculinas e como mais capazes de desempenhar papéis típicos dos homens, do que as pessoas que se sabia possuírem uma voz mais aguda ou uma constituição física mais franzina. Diversas investigações subsequentes (ver a revisão de Kay Deaux e Marianne LaFrance, publicada em 1998, onde é possível tomar conhecimento destas pesquisas) vieram oferecer suporte empírico a esta convicção de que na avaliação dos indivíduos as características físicas parecem assumir um predomínio sobre todas as outras informações relativas ao género. Foi observado, por exemplo, que, sobretudo entre os homens, a altura destes estava positivamente correlacionada com as avaliações de outros sujeitos acerca do seu estatuto profissional ou mesmo da sua adequação pessoal, enquanto membros do sexo masculino.

²² Ver a este propósito o capítulo “Corpo, género, movimento e educação” deste Guião.

Para além dos estereótipos relacionados com a aparência corporal, outros relativos às características de personalidade, aos papéis desempenhados e às ocupações profissionais preferidas por cada um dos sexos tendem, igualmente, a persistir nas imagens que são traçadas do homem e da mulher. Ainda que tenha vindo a sofrer variações em função dos contextos socioculturais, a dicotomia atrás referida – “expressividade feminina” *versus* “instrumentalidade masculina” – parece continuar a ser usada para manter uma certa ordem social e para distinguir os seres que nasceram do sexo feminino daqueles que nasceram do sexo masculino.

Uma síntese muito geral das principais conclusões dos estudos efectuados, sobretudo ao longo das últimas décadas do séc. XX, quer em Portugal²³, quer a nível transnacional²⁴, põe em destaque a grande coincidência de resultados quanto à forma como costumam ser descritos o homem e a mulher, por pessoas de diferentes idades em momentos distintos. De um modo geral, os homens tendem a ser vistos como sendo mais fortes, activos, competitivos e agressivos do que as mulheres, tendo ainda maiores necessidades de realização, de dominação e de autonomia do que elas. As mulheres, por seu turno, surgem caracterizadas como necessitando, sobretudo, de estabelecer ligações afectivas com as outras pessoas, como sendo mais carinhosas e aptas a prestar cuidados, como possuindo uma auto-estima mais baixa e como sendo mais propensas a prestar auxílio em situações difíceis.

No estudo realizado em Portugal por Lígia Amâncio (1994), foi verificado ainda que os estereótipos masculinos mostraram englobar um maior número de características do que os femininos e evidenciaram mais aspectos

“ Se a única informação disponível acerca de um indivíduo do sexo masculino é a de que ele tem uma constituição física algo delicada e franzina, a tendência das pessoas será para predizer que esse sujeito possui, com alguma probabilidade, traços estereotipadamente femininos, que desempenha uma profissão mais comum nas mulheres e que, talvez, seja homossexual.”

Susan Basow, 1986: 6.

“ Os papéis sociais de género apresentam, no plano normativo, a mesma assimetria veiculada pelos estereótipos de masculinidade e de feminilidade, a nível dos conteúdos. Enquanto os traços definidos como masculinos se traduzem em competências, associando-se directamente à esfera do trabalho e do domínio sobre os outros e sobre as situações, os conteúdos que caracterizam o feminino correspondem a sentimentos e restringem-se à esfera do relacionamento social e afectivo. Isto conduz a uma distinção na definição das áreas de intervenção dos dois sexos: o masculino, definindo-se a partir da multiplicidade de competências e de funções, integra, como próprias, esferas de intervenção diversificadas que abrangem a multiplicidade e complexidade social do espaço público, enquanto o feminino, centrado em funções específicas, é configurado no âmbito restrito do privado e do familiar.”

Teresa Alvarez Nunes, 2007: 43-44.

positivos do que estes. Além disso, os traços avaliados como positivos nas mulheres envolviam, sobretudo, o seu relacionamento com os outros, como o ser *afectuosa*, *meiga*, ou *sensível*, características estas que

²³ Consultar, por exemplo, o livro de Lígia Amâncio (1994) ou o artigo de Félix Neto (1990).

²⁴ Merecem especial destaque, neste âmbito, o trabalho, pioneiro na Europa, de Anne-Marie Rocheblave-Spenlé (1964) e a investigação transnacional de John Williams e Deborah Best (1990).

habitualmente integram a visão estereotipada de feminilidade. Nos homens eram mais valorizados aspectos como o ser *audacioso*, *independente* ou *empreendedor*, os quais caracterizam a visão estereotipada de masculinidade. Tanto num caso como no outro, o conceito de sexismo volta a ser importante para compreender as respostas dos/as participantes, pois segundo Peter Glick e Susan Fiske (1996) o que está em

causa é uma maior hostilidade para com as pessoas do sexo feminino.

A variação do conhecimento dos estereótipos com a idade tem posto em evidência uma correlação positiva entre ambas as variáveis, sobretudo ao longo das duas primeiras décadas de vida²⁵, em virtude da complexidade cognitiva crescente das crianças e dos adolescentes. É de referir que a força desta associação tende a ser equivalente nos

rapazes e nas raparigas, ainda que as crianças entre os 8 e os 11 anos de idade mostrem em geral conhecer um maior número de estereótipos relativos à mulher do que relativos ao homem, como mostrou a pesquisa de Félix Neto (1997). Mas, torna-se aqui imperioso fazer a distinção entre o conhecimento dos estereótipos e a flexibilidade cognitiva com que são aplicadas tais crenças, quer nas descrições que os rapazes e as raparigas fazem de si próprios/as, quer na maneira como avaliam as outras pessoas. A este propósito, as pesquisas têm mostrado que o simples conhecimento dos estereótipos não motiva necessariamente as crianças a exibirem comportamentos consonantes com eles, como concluíram Key Bussey e Albert Bandura (1999).

Na sequência dos trabalhos de Lawrence Kohlberg (1966) citados no ponto anterior, foi mesmo esboçada uma relação curvilínea entre a rigidez com que são aplicados os estereótipos e a idade das crianças estudadas. Tal conclusão veio a ser fortalecida mais tarde com os resultados de uma meta-análise²⁶ sobre

Embora certas ideias tradicionais, a propósito dos atributos e dos papéis mais convenientes para as pessoas do sexo feminino tenham vindo a sofrer uma relativa modificação com o passar do tempo, outras crenças têm surgido no seu lugar, facto que autoriza a falar em velhas e em novas formas de sexismo. “De acordo com Janet Swim e colaboradores (1995), tais formas de sexismo podem distinguir-se, a nível conceptual, da seguinte maneira:

» O sexismo antigo caracteriza-se pela defesa dos papéis de género tradicionais, pelo tratamento diferencial do homem e da mulher e pela adopção dos estereótipos que traduzem a crença na menor competência da mulher, em relação ao homem.

» O sexismo moderno envolve a rejeição dos estereótipos tradicionais, que desvalorizam a mulher, e a crença de que a discriminação com base no sexo já não constitui um problema. Além disso, os indivíduos que manifestam atitudes deste tipo tendem a considerar que os meios de comunicação social, e os próprios governos, costumam dedicar mais atenção à mulher do que aquela que lhe é devida, e inclinam-se a sentir uma certa aversão pelas mulheres que exercem algum tipo de activismo político, em defesa dos seus direitos.”

Cristina Vieira, 2003: 167.

²⁶ Vejam-se, a este respeito, por exemplo, as investigações levadas a cabo por Félix Neto (1990; 1997) e por Deborah Best e John Williams (1990) e a revisão teórica de estudos efectuada por Diane Ruble e Carol Martin (1998).

²⁷ Como pode ler-se em Cristina Vieira (2004), uma meta-análise consiste num procedimento quantitativo de revisão de investigações originais que se dedicaram ao estudo da mesma hipótese, no âmbito do qual se recorre a indicadores estatísticos, como a magnitude do efeito (neste caso, o tamanho das diferenças entre os sexos), para a apresentação das conclusões.

o tema que foi levada a efeito por Margaret Signorella e colaboradores (1993). As crianças muito pequenas são relativamente flexíveis na utilização dos estereótipos, pois entendem o género como uma categoria muito abrangente, onde podem ser incluídas diversas actividades e papéis correlacionados entre si, como defendeu Aletha Huston (1983). Mas, a partir dos 3 até cerca dos 7 ou 8 anos de idade, com a progressiva aquisição da estabilidade do género, dá-se um incremento das percepções estereotipadas acerca das características dos homens e das mulheres. Nesta faixa etária, as crianças não só conhecem quais são os estereótipos culturalmente

aplicados aos homens e às mulheres, como também acreditam na veracidade de tais ideias²⁷. Todavia, por esta altura, já são capazes de perceber que as actividades e os comportamentos prescritos pelos estereótipos de género não são cruciais para que um indivíduo possa ser considerado do sexo masculino ou feminino. Isto é, uma mulher pode desempenhar uma profissão mais comum nos homens, pode não saber cozinhar ou pode ainda gostar de desporto automóvel e não é por isso que se sentirá menos mulher.

Para Eleanor Maccoby (1998), embora seja possível que a criança continue a aprender alguns estereótipos ou tenda

a refinar certos aspectos daqueles que já conhece, o ponto máximo do processo de estereotipia tende a ser atingido, em ambos os sexos, por volta dos 7 anos de idade. Parece, pois, que até à entrada para a escola, a rigidez da adopção dos estereótipos tende a aumentar, sendo o período dos 5 aos 8 anos de idade considerado o ‘mais sexista’ do ciclo de vida. Esta tendência sofre, no entanto, um decréscimo nos anos subsequentes. De facto, na fase intermédia da infância – sensivelmente dos 8 aos 11 anos – que corresponde ao estágio das operações concretas, as crianças mostram-se cada vez mais propensas a encarar de forma flexível a diversidade de papéis, de actividades e de características da personalidade que cada um dos sexos é susceptível de exhibir em diferentes situações.

O problema da flexibilidade com que é utilizado o conhecimento estereotipado relacionado com o género, durante a adolescência, tem levado os/as investigadores/as a encontrar resultados nem sempre coincidentes. Por um lado, certas investigações²⁸ já evidenciaram que, em virtude das pressões sociais para a assumpção progressiva de

Segundo algumas investigações descritas por Diane Ruble e Carol Martin (1998), entre os 3 e os 6 anos as crianças tendem a efectuar descrições mais estereotipadas de si e dos outros, do que os adultos. Elas acreditam, no entanto, que os estereótipos se aplicam mais aos rapazes e raparigas da sua idade do que às pessoas mais crescidas. Embora as raparigas e os rapazes aprendam primeiro os estereótipos associados aos indivíduos do mesmo sexo que o seu, por volta dos 8 ou 9 anos, a maioria delas já consegue compreender quais as expectativas da cultura em que vivem, a respeito dos papéis e responsabilidades atribuídas ao homem e à mulher, como concluiu Eleanor Maccoby (1998).

²⁷ Veja-se a obra de Susan Golombok e Robyn Fivush (1994) para uma compreensão mais alargada do modo como as crianças aprendem e utilizam os estereótipos de género.

²⁸ Consultar Diane Ruble e Carol Martin (1998).

responsabilidades enquanto membros de um ou de outro sexo, os/as adolescentes mais velhos/as parecem mostrar-se mais sensíveis às crenças estereotipadas sobre os homens e as mulheres, ocorrendo, por isso, durante a fase final da adolescência, uma relativa perda de flexibilidade cognitiva a esse nível. Outros estudos têm, no entanto, concluído pela continuação da menor rigidez na utilização dos estereótipos, mesmo durante os anos equivalentes ao ensino secundário. Os autores de um trabalho que utilizou formas diferentes de medir a flexibilidade com que crianças e adolescentes de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos, se descreviam e avaliavam as outras pessoas, em função dos modelos dominantes de masculinidade e de feminilidade, chegaram à conclusão de que, em ambos os casos, era evidenciada uma relação positiva com a idade²⁹. Assim, desde os anos intermédios da infância até ao final do ensino secundário parecia ocorrer uma aceitação crescente da possibilidade de os próprios indivíduos, ou as outras pessoas, poderem vir a desempenhar actividades não típicas do seu sexo.

A flexibilidade com que são utilizados os estereótipos parece, no entanto, variar com o sexo. Diversos estudos, descritos por Aletha Huston (1983), que envolveram amostras de crianças, concluem todos que quando foram encontradas diferenças entre os sexos, os rapazes revelaram possuir visões mais estereotipadas das características individuais

em função do género do que as raparigas. Também Margaret Signorella e colaboradores/as (1993), verificaram, na meta-análise a que já fizemos menção, que as crianças, à medida que se tornam mais conscientes dos estereótipos de género, acreditam cada vez menos (especialmente as raparigas) que esses estereótipos deveriam existir. Na extensa revisão narrativa que efectuaram de estudos publicados nos anos posteriores ao trabalho de Aletha Huston (1983), as investigadoras Diane Ruble e Carol Martin (1998) corroboraram novamente a maior tendência dos rapazes para se revelarem menos flexíveis do que as raparigas na aceitação e utilização dos estereótipos.

A tendência das pessoas para enveredarem pelo uso dos estereótipos no seu funcionamento pessoal e social parece traduzir o recurso a uma certa visão ingénua de organização do mundo, assente sobretudo num conjunto de teorias implícitas do comportamento, relacionado não só com a categoria sexual de pertença, mas também com a raça, a classe social e a etnia, para falar apenas em alguns dos factores que costumam abrir caminho a raciocínios simplistas desta natureza. O problema reside no facto destas lentes (turvas) conduzirem a uma visão limitada do mundo e acarretarem consequências negativas para a pessoa (seja ela do sexo masculino ou feminino), tanto a nível individual como colectivo, na vivência de uma cidadania plena e na edificação de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural, onde coexiste singularidade e diversidade.

²⁹ Consultar, a este respeito, o trabalho de Phyllis Katz e Keith Ksansnak (1994).

1.1.5.

De que falamos quando falamos em cidadania?

O termo ‘cidadania’ no âmbito da sua aplicação ao ensino e à educação começou a ser expressão corrente nos últimos anos. No entanto, surgiu sem uma clara apresentação dos seus múltiplos significados. Por isso, é importante questionarmo-nos sobre o que é realmente a cidadania. Na realidade, este conceito é problemático, ambíguo, e a história tem mostrado que ao longo dos tempos lhe estão associadas diferentes concepções, que vão sendo retomadas, reformuladas ou mesmo criticadas enquanto outras novas vão surgindo. A cidadania é um estado no qual (ou com o qual) a pessoa (ou ‘o/a cidadão/ã’) tem os direitos e/ou obrigações associados à pertença a uma comunidade alargada, especialmente a um Estado.

Uma referência chave na literatura sobre cidadania é Thomas Marshall (1893-1981), um professor de sociologia na Universidade de Londres, considerado um clássico no estudo do tema. Numa série de conferências realizadas na Universidade de Cambridge nos anos 50 do século XX conceptualizou a cidadania como um tipo específico de estatuto legal de *identidade oficial*; juntamente, desenvolveu a noção de membro pleno de uma comunidade soberana que se auto-governa. Nos seus termos, a cidadania é um estatuto conferido àqueles e àqueles que são membros plenos de uma determinada comunidade. Tal como um estatuto legal, a cidadania confere o direito a ter direitos. A sua teoria de cidadania assenta num

conjunto de três tipos de direitos – os direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. Aqueles e aquelas que possuem o estatuto de cidadãos ou cidadãs são – no que respeita aos direitos e responsabilidades a esse estatuto associados – iguais. É aspiração dos cidadãos e cidadãs implementar a plena igualdade, lutando pela progressiva concessão de direitos que aumente o número de pessoas a quem é conferido o estatuto de cidadania.

A preocupação de Thomas Marshall (1964) relativamente à cidadania implicava procurar formas de (re)conciliar a democracia política formal com a continuidade da divisão da sociedade capitalista em classes sociais. A resposta que avançou para esta reconciliação residia na hipótese de existência e promoção do chamado *Welfare State* – Estado de Bem-Estar Social ou Estado-Providência. Marshall argumentava que o Estado-Providência poderia limitar os impactos negativos das diferenças de classe nas oportunidades de vida de todas as pessoas, ao mesmo tempo que permitia um comprometimento delas próprias com o sistema.

Apesar de Thomas Marshall conceber a possibilidade de expansão dos direitos de cidadania através do conflito no seio da sociedade civil, o desenvolvimento histórico não deve ser entendido como um processo linear e evolutivo, segundo o qual se dá uma acumulação de direitos que passam a ser aceites como garantidos. Pelo contrário, os

direitos alcançados devem ser defendidos e exercidos continuamente, o que implica a importância não só da obtenção do poder, como também o seu contínuo exercício.

O trabalho deste autor tem gerado muito debate. Para Ruth Lister (1997), uma das principais razões para o carácter controverso desta teoria de cidadania reside na forma como pode funcionar, simultaneamente, como mecanismo inclusivo e excludente. Esta classificação pode ser muito proveitosa para se mostrar, por exemplo, como se caracteriza a história das mulheres como *não-cidadãos*. As mulheres casadas inglesas no fim do século XIX não teriam atingido ainda o primeiro estágio preconizado por Thomas Marshall – podendo considerar-se pessoas a viver num sistema feudal. O mesmo se pode dizer das portuguesas, para quem só muito mais tarde (muitas conquistas são posteriores ao 25 de Abril de 1974) o estatuto de igualdade foi formalmente estabelecido na lei, e consubstanciado na Constituição Portuguesa de 1976. Assim, as críticas fundamentais a este modelo

Thomas Marshall desenvolveu um esquema classificatório e histórico. Identificou na cidadania três elementos (estádios) conceptuais e historicamente distintos, construídos de forma encadeada e que fazem parte de um desenvolvimento também ele sequencial. De acordo com o autor, o primeiro estágio na cidadania é a cidadania civil: os direitos inerentes são os direitos fundamentais à liberdade individual – liberdade da pessoa, liberdade de expressão, pensamento e fé, o direito à propriedade e o direito à justiça. Já que os indivíduos que possuem estes direitos civis básicos existem perante a lei, trata-se de uma espécie de personalidade legal. Um segundo estágio é a cidadania política: os indivíduos têm direito a participar no exercício do poder político como membros de um corpo investido de poder político. Este estágio representa o reconhecimento básico e formal, dado pelas instituições legais e políticas, do indivíduo como um membro igual entre iguais na sua comunidade, como alguém que tem o direito (e as obrigações relacionadas) de tomar decisões (por exemplo, votar) sobre a comunidade. Finalmente fala do terceiro estágio no desenvolvimento da cidadania liberal que terá ocorrido durante o século XX: a cidadania social. A cidadania social envolve o acesso individual independente aos bens sociais básicos providenciados pela comunidade como um todo a todos os seus membros. Assim, o acesso disponibilizado aos benefícios de bem-estar social – cuidados médicos e a toda a gama de programas de bem-estar, desde a educação à habitação – é o elemento que Thomas Marshall identifica como cidadania social. Estas formas sociais de cidadania foram institucionalizadas na forma do Estado-Providência. A batalha pelos direitos sociais fundamentais é ainda hoje uma realidade, continuando a ser ainda uma aspiração e não, conforme o referido autor preconizava, o fim da história do conceito de cidadania.

³⁰ As feministas criticam fortemente esta teoria já que nesta evolução histórica dos direitos de cidadania não revêem os direitos das mulheres. O facto de a teoria assumir que desde a sua implementação estes direitos foram universais – i.e., abrangeram todas as pessoas – ainda aumenta mais o argumento crítico. Como é possível pensar em todas as pessoas se metade da população (as mulheres) estava excluída da cidadania política?

provêm da sua lógica evolucionista que não inclui nem explica a história da maioria de indivíduos – as mulheres³⁰ – ao assumir que no início do século XIX a cidadania, na forma de direitos civis, se tornou universal, Thomas Marshall atira para as margens da universalidade a história da cidadania das mulheres. Como sublinha Helena Araújo (1998), as mulheres foram excluídas da esfera pública, relativa ao Estado e à economia, mas foram incluídas como subordinadas, confinando-se a sua acção à esfera doméstica, com ênfase para o exercício do dever da maternidade. Veremos adiante como no campo dos estudos de género os debates se têm centrado essencialmente à volta do mecanismo excludente da cidadania e da questão entre a igualdade e a diferença.

Depois da Segunda Guerra Mundial, o liberalismo social tem sido a teoria

dominante sobre a cidadania nas democracias liberais ocidentais. Esta teoria assume um estatuto de igualdade e de cidadania plena para todos os adultos nascidos dentro do território de um Estado pré-existente. Parte do princípio que – de um ponto de vista meramente teórico e no que diz respeito à vida pública – todos os membros das sociedades (ocidentais) têm um estatuto igual e possuem iguais direitos.

Nos termos da tradição liberal, a cidadania é definida primeiramente como um conjunto de direitos individuais, com funções diferentes, sendo que uma das suas funções mais frequentemente valorizada diz respeito à autonomia individual. Ou seja: de acordo com esta teoria, os direitos são encarados sobretudo na sua vertente de possibilitadores e auxiliares do espaço para o desenvolvimento individual. O desenvolvimento pessoal, por sua vez, permite

a promoção dos interesses e potencial individuais; permite a existência e promoção da liberdade, isto é, da existência de seres auto-suficientes e libertos da interferência de outros indivíduos ou da comunidade. Desta perspectiva de direitos naturais e individuais, nasce a ideologia do individualismo, essencialmente abstracto, mas fundamentalmente em oposição à comunidade, que é assumida como potencial ameaça para essas mesmas liberdades individuais.

Este individualismo abstracto desenvolvido pela lógica liberal depois do século XVIII, e continuamente exacerbado até aos dias de hoje, pode provavelmente explicar as ambivalências da teoria da cidadania liberal face às noções de responsabilidades sociais e de direitos sociais. Assim, a ênfase liberal na autonomia individual implica uma desconfiança básica relativa à noção e ideia de comunidade. O receio que a comunidade possa implicar constrangimentos aos interesses e desenvolvimentos pessoais tem dado origem a um afastamento progressivo de uma lógica colectivista de interesses comuns e partilhados.

Na prática, esta teoria não evita nem a persistência da desigualdade, nem o aumento da exclusão social, nem a crescente complexificação e

“ (...) a exigência mais premente dos povos europeus são os direitos cívicos e sociais que dão forma a uma verdadeira cidadania democrática. (...) O objectivo de introduzir os direitos sociais nos Tratados da união Europeia visa elevar o social, fazendo com que este deixe de ser uma mera correcção ou simples ajustamento das contingências da economia para ascender ao nível que deve ocupar: o de uma categoria de pensamento, de política e de acção vinculada à vida e ao direito que todos têm a levar uma vida digna de ser vivida.”

Maria de Lourdes Pintasilgo, 1992:18.

dificuldade de resolução dos problemas que as sociedades enfrentam. No presente, colocam-se seriamente em causa as perspectivas liberais sobre igualdade, liberdade, direitos ou representação política. A sociedade está cada vez mais complexa e perspectivas limitadas (como as de tipo nacionalista) de cidadania estão a mostrar-se completamente desajustadas e só poderão produzir fenómenos profundos de exclusão. Os processos migratórios implicaram uma complexa heterogeneidade que tem implicações para as noções de identidade baseadas na nacionalidade ou na etnicidade. Por isso, se se pretender viver, compreender e promover sociedades onde a ordem e a justiça social possam coexistir num mundo plural e misto, como o são os Estados modernos, é essencial que se faça uso de aspirações igualitárias de cidadania distanciando-a do conceito de nação e aceitando-se a multiplicidade de ‘pertencas’ das pessoas, como defendeu Karen O’Shea (2003).

Concluindo, actualmente é possível conceber o exercício dos direitos e deveres de cidadania de pessoas que residem num determinado espaço geográfico (como a Comunidade Europeia) mais do que em qualquer Estado ou nação particular. Cada vez mais os indivíduos podem exercitar

as suas obrigações e direitos de cidadania em espaços múltiplos que incluem quer espaços próximos como a vizinhança, as associações de sociedade civil, quer espaços locais e espaços regionais, nacionais e supranacionais. Isto possivelmente pode vir a representar não apenas fronteiras políticas mais fluidas, como também a emergência de uma “cidadania múltipla”, nas palavras de Derek Heater (1990).

Temos de pensar num conceito de cidadania que implique direitos, mas também deveres, acções, qualidades, méritos e opiniões que são consequência da relação quer entre o Estado e os indivíduos, quer destes entre si. Isso implica uma concepção mais ampla de cidadania. Assim, para o desenvolvimento de um sentido de cidadania inclusivo, é necessário que cada cidadão ou cidadã desenvolva sentimentos de simpatia, empatia e solidariedade face aos outros e a outras culturas em particular. Para isso, é necessário uma política voltada para a flexibilidade e a heterogeneidade, isto é, para a diversidade cultural, procurando desenvolver políticas de interculturalidade, onde há respeito e aceitação de todos, havendo igualmente direitos e deveres. Por isso se pode dizer que não existe uma única teoria unificadora de cidadania, mas pelo contrário várias tipologias e classificações.

1.1.6.

Que relações entre género e cidadania?

Sob a influência do pensamento pós-moderno, o estudo do género e da cidadania tem-se desenvolvido através de uma série de fases diferentes, centrando-se grande parte da dinâmica do debate na controvérsia igualdade/diferença. Inicialmente, as críticas baseavam-se no carácter excludente da evolução de direitos (conforme preconizada por Thomas Marshall, por exemplo), criticando-se a pretensa universalidade de direitos e referindo-se a existência de desigualdades (ainda no presente) entre homens e mulheres no que diz respeito a direitos de cidadania. Esta constatação da exclusão das mulheres da cidadania tem sido abordada por duas vias distintas: uma que reclama a inclusão nos mesmos termos que os homens estão incluídos e outra que reclama que a cidadania deve ter em conta os *interesses particulares* das mulheres. No primeiro caso, as teóricas da *igualdade* reclamam uma cidadania *neutra em termos de género*, na qual as mulheres estejam incluídas e possam participar com os homens como cidadãos iguais, especialmente na esfera pública. No segundo caso, para as teóricas da *diferença*, o objectivo é uma cidadania diferenciada, onde as responsabilidades e as competências da esfera privada – esfera habitualmente associada às mulheres – sejam reconhecidas, valorizadas e recompensadas. Falam por exemplo da valorização do espaço privado e das competências associadas ao cuidado. Falar de pluralismo e diversidade mesmo entre o grupo de mulheres e ao mesmo tempo assumir a desigualdade persistente, leva-nos de

imediatamente à questão fundamental do feminismo contemporâneo, central nos debates sobre cidadania: o debate entre a *igualdade* e a *diferença*.

No cerne deste impasse prevalecem duas questões: (1) será que a diversidade implica uma cidadania diferenciada, já não universal? (2) a reivindicação de *políticas de diferença* é *emancipatória* (i. e., libertadora)?

Na sua forma liberal, o conceito de cidadania apela à incorporação do ideal do universalismo. Neste âmbito, é suposto que todos os indivíduos que podem legitimamente assumir-se como sendo cidadãos de um Estado partilhem uma igualdade de direitos e responsabilidades de cidadania. No entanto, este universalismo gera graves situações de exclusão, pois há pessoas que, pelo facto de partilharem determinadas características, são continuamente vítimas de exclusão. É o caso, por exemplo, da desigualdade associada ao sexo, à *raça*, a emigrantes, a pessoas de classes sociais economicamente desfavorecidas ou de orientações sexuais minoritárias. É importante assegurar que pessoas e grupos não sejam excluídos dos benefícios da cidadania devido a qualquer aspecto (global, particular ou singular) da sua identidade. Por isso, há quem reclame para as mulheres uma *política de identidade* e uma *cidadania diferenciada*, isto é, de reivindicação de direitos especiais e construída sobre direitos grupais.

Para as perspectivas que advogam a cidadania diferenciada só será possível alcançar a

igualdade através de mecanismos que reconheçam as vozes distintas e as perspectivas dos grupos oprimidos. Assim, a promoção de uma cidadania sem carácter de exclusão implica que se reconheça a identidade particular dos grupos sociais e, conseqüentemente, a necessidade de construção de uma política da diferença. Uma política da diferença caracterizar-se-ia: 1) pela incorporação das identidades grupais envolvidas, 2) pela representação grupal nas instituições, 3) pela produção de políticas que indicassem de que forma foram tomadas em consideração as perspectivas dos grupos e, finalmente, 4) pelo poder de veto do grupo em relação a políticas que especialmente lhe dissessem respeito – por exemplo, o veto das mulheres para as políticas relacionadas com os direitos reprodutivos.

Preenchidas estas condições, a cidadania diferenciada quebraria com o carácter universal da cidadania liberal possibilitando a aspiração a uma política mais justa, para as sociedades cada vez mais pluralistas. Apesar do interesse desta perspectiva – sendo uma tentativa válida de ultrapassar os problemas da modernidade e da cidadania liberal – ela acarreta também algumas questões que interessa discutir.

A reivindicação de uma *política da diferença* e de *cidadania diferenciada* cria sérios problemas, porque a sua adopção poderia levar a situações que colocam em causa o potencial emancipador do próprio conceito de cidadania. O facto da teoria se basear no essencialismo (perspectiva segundo a qual algumas características são imutáveis e necessárias) atribuído a um ou mais grupos, implica negar ou pelo menos

“ (...) o voto das mulheres é obtido de modo mais precoce nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha e em muitos outros países, por razões ligadas aos fundamentos filosóficos e políticos do direito de sufrágio. Na abordagem utilitarista da democracia dominante nos países anglo-saxónicos, as mulheres conquistam direitos políticos em razão da sua especificidade. Considera-se que introduzem na esfera política preocupações e uma competência próprias. É, portanto, enquanto membros de um grupo, representando interesses particulares, que as mulheres têm acesso ao voto. O voto das mulheres inscreve-se assim numa perspectiva da representação das especificidades: é enquanto mulheres, e não enquanto indivíduos, que são chamadas às urnas. Em França, o direito de sufrágio tem outras raízes, sendo derivado do princípio da igualdade política entre indivíduos. O universalismo à francesa constitui neste caso um obstáculo ao sufrágio feminino: a mulher é privada do direito de voto em razão da sua particularidade, porque não é um verdadeiro indivíduo abstracto, porque continua a ser demasiado marcada pelas determinações do seu sexo. Ao mesmo tempo que podem ser muito próximas, as representações do papel da mulher na família e na sociedade induzem assim efeitos rigorosamente inversos em França e na maior parte dos outros países. Em França, os preconceitos funcionam negativamente: impedem a mulher de ser percebida enquanto indivíduo social, remetendo-a permanentemente para o seu papel doméstico que a isola e a encerra numa relação com os homens que é de tipo natural. Nos países onde reina uma abordagem utilitarista da democracia, os preconceitos sobre a natureza feminina contribuem, pelo contrário, para instaurar as mulheres como grupo social bem distinto podendo aspirar a integrar-se na esfera política precisamente em razão da sua função social própria.

Há assim dois modelos de acesso à cidadania política para as mulheres. Por um lado, o modelo francês que se inscreve numa economia geral do processo de individualização e no qual a obtenção do sufrágio se liga ao reconhecimento do estatuto de indivíduo autónomo. Por outro lado, o modelo anglo-saxónico que inscreve o voto das mulheres numa perspectiva sociológica global de representação dos interesses.”

Pierre Rosanvallon, 1995: 73-77.

subvalorizar fortemente a natureza construída das suas características diferenciadoras e, por isso, impedir as possibilidades de emancipação desse grupo. Por exemplo: reivindicar uma cidadania diferenciada para as mulheres, entendidas como um grupo que partilha de forma imutável características próprias – que devem ser valorizadas – não acabará por aumentar os problemas da desigualdade? Reificar as diferenças justificando-as através de mecanismos essencializadores pode ter como efeito perverso manter a lógica grupal e a assimetria simbólica a ela associada. Resumindo, o essencialismo e mesmo a legitimação da existência dos próprios grupos surgem como fortes problemas para a adopção desta visão alternativa de cidadania.

As políticas da diferença, assim como o debate entre a igualdade e a diferença, são assuntos altamente desafiadores que estão na ordem do dia de todos quantos se preocupam com as questões de género, da cidadania e, essencialmente, de desigualdade social.

O feminismo contemporâneo demonstra uma tensão contínua, quer a nível do pensamento e da teoria, quer a nível da acção, relativamente à ideia de, por um lado, ter de construir a identidade *mulher/es* dando-lhe um significado político sólido e, por outro, sentir a necessidade de desconstruir a categoria *mulher*: no que respeita ao exercício pleno da cidadania, as mulheres querem ser iguais aos homens, ou assumir a biologia (ou a socialização) como estabelecendo uma *diferença essencial*?

Mas esta oposição entre igualdade e diferença também pode ser vista como um produto do individualismo abstracto; não parece haver razão para supor que a igualdade e a diferença estão inerentemente em oposição. A escolha entre a igualdade e a diferença pode ser um falso problema. A igualdade e a diferença constituem outra falsa dicotomia que devemos procurar dissolver. A maneira de isso começar a ser conseguido é através da adopção de uma teoria de cidadania não atomista, mas relacional.

Pretender a emancipação e uma cidadania

inclusiva das diversas identidades deve implicar a manutenção pela busca de igualdade de direitos e oportunidades como um objectivo essencial, sendo a metodologia a procura de áreas de compromisso, de criação de interesses comuns e de sistemas de governação capazes de acomodar as diferenças de forma pacífica.

Esta aspiração política face à igualdade não necessita negar a diferença, já que uma ambição de igualdade pressupõe as diferenças iniciais. A igualdade de direitos e oportunidades inclui precisamente respeitar os direitos de todos os seres humanos, independentemente das suas características, crenças ou identidades.

“ A promoção da igualdade de oportunidades e de resultados faz-se essencialmente através de programas de acção positiva. Repousa sobre medidas flexíveis e selectivas segundo objectivos e prioridades previamente determinados e escolhidos.

Verifica-se igualmente uma modificação das técnicas de implementação utilizadas pelas autoridades e pelos mecanismos institucionais encarregados de promover a igualdade. Procura-se mais frequentemente persuadir, influenciar a opinião e propor fórmulas voluntárias de realização dos objectivos fixados e recorre-se menos a meios coercivos. (...) É ilusório pensar que a lei só por si possa ultrapassar a discriminação. Quando a discriminação legal desaparece formalmente, a discriminação social permanece e instala-se sob novas formas, às vezes muito mais subtis. Daí a necessidade de a lei conter princípios de acção positiva”.

A acção positiva necessita de uma conjugação de actores, forças, constrangimentos e incentivos. Deve conseguir atingir todos quantos possam tornar-se culpados de discriminação; associa métodos decorrentes da auto-assistência colectiva e da intervenção do Estado. A acção positiva necessita igualmente da criação de mecanismos institucionais de um novo tipo, que não sejam apenas estruturas de protecção, mas que estejam incumbidos de resolver os problemas da discriminação.”

Eliane Vogel-Polsky, 1991: 11.

1.1.7.

De que falamos quando falamos em cidadania e educação?

Na actualidade fala-se cada vez mais de uma cidadania activa, emancipadora e múltipla. Esta concepção de cidadania implica um conjunto de práticas a ser implementadas nos diferentes espaços sociais de educação e formação, as quais poderão envolver pessoas de todas as idades, no sentido de as dotar de competências de participação nos vários domínios de vida.

De acordo com Karen O'Shea (2003) estas práticas de educação para a cidadania:

- *Têm como objectivo fundamental a promoção de uma cultura de democracia e direitos humanos.*
- *Procuram fortalecer a coesão social, a compreensão mútua e a solidariedade.*
- *Põem em relevo a experiência individual e a busca de boas práticas, para o desenvolvimento de comunidades empenhadas no estabelecimento de relações humanas autênticas.*
- *Ocupam-se da pessoa e das suas relações com os outros, da construção de identidades pessoais e colectivas e das condições de vida em conjunto.*

- Dirigem-se a todas as pessoas, seja qual for a sua idade e o seu papel na sociedade.

- Pressupõem um processo de aprendizagem que pode desenrolar-se ao longo da vida, o qual destaca valores como a participação, a parceria, a coesão social, a equidade e a solidariedade.

Para a concretização desta educação para a cidadania há ainda que reflectir sobre o modelo universalista da escola, já questionado por Raul Itúrra (1990), dado que este não tem em conta as especificidades culturais – as múltiplas pertenças – dos seus alunos e alunas, os quais já trazem consigo, à chegada à instituição escolar, uma bagagem de conhecimentos que modelaram o seu entendimento do mundo e prepararam terreno para a incorporação de novos saberes. Logo, no âmbito da educação para a cidadania, espera-se que a escola seja um espaço de respeito pela diversidade de quem a frequenta, não se correndo o risco de culturas dominantes submergirem as idiossincrasias culturais de grupos minoritários.

Nesta era de globalização económica (e infelizmente ainda não de uma globalização da solidariedade), as desigualdades sociais

aumentam de dia para dia ameaçando direitos humanos fundamentais. Só a valorização da justiça social e da solidariedade poderão ajudar na construção de uma sociedade solidária.

Esta solidariedade é, nesta perspectiva, assumida como uma responsabilidade e um dever de todos e de todas. A ligação que os comuns e recíprocos direitos e responsabilidades estabelecem entre cidadãos/ãs pode sustentar a comunidade política pelo menos de duas maneiras: possibilitando a construção de uma solidariedade entre os membros da sociedade e aumentando o número de indivíduos que participam (deste modo, aprendendo) nas esferas da política.

Também o pluralismo cultural e a prática da interculturalidade é algo que urge assumir por todas as pessoas com responsabilidades educativas e formativas das gerações mais jovens, já que a inevitabilidade de vivência com a diversidade é clara. É necessário promover a interculturalidade, valorizar a diferença e aceitar a igualdade sem que isso represente uniformidade ou homogeneização. No entanto, temos de ter presente que este é um campo que necessita de grande reflexão e de genuíno pensamento crítico. Os dilemas espreitam

a toda a hora e não parece haver receitas consideradas adequadas a todas as situações a enfrentar. Assim, esta perspectiva de cidadania activa e múltipla implica uma ética de participação – complexa e em diferentes níveis e contextos, quer na esfera pública, quer na privada – sempre de acordo com a lógica da relação recíproca entre direitos e deveres. Com efeito, as competências sociais e cívicas a promover deverão englobar, indispensavelmente, um nível mais individual de actuação e níveis mais relacionais, como sejam o interpessoal e o social e intercultural. A discussão, o respeito pelas ideias dos outros, mas também a reflexividade pessoal, são competências fundamentais a praticar em contextos privilegiados de interacção e

de desenvolvimento humano, como sejam o jardim-de-infância ou os diferentes níveis de escolaridade formal. Não é possível esperar de alguém uma actuação congruente com os princípios da cidadania tendo a igualdade como rota estruturante, se esse alguém for (por ausência de informação, por exemplo) incapaz de tomar decisões informadas e/ou de interpretar criticamente a realidade, se não tiver capacidade de autocritica, ou se a sua liberdade tiver sido indevidamente sequestrada com base em motivos de índole diversa como estereótipos de género, fundamentalismos religiosos, tradições culturais, etc.

Seguindo as orientações do documento produzido recentemente pelo Fórum

“ O senso comum tem de ser outra ética e essa há-de ser próxima da que nos é proposta por Hans Jonas no seu *Das Prinzip der Verantwortung* (ética da responsabilidade). O princípio da responsabilidade a instituir não pode assentar em sequências lineares, pois vivemos numa época em que é cada vez mais difícil determinar quem são os agentes, quais as acções e quais são as consequências. Assentará antes na *sorge*, no cuidado, que nos põe no centro de tudo o que acontece e que nos faz responsáveis pelo outro. O outro que pode ser um ser humano, ou grupo social, um objecto, um património, a natureza, o outro que pode ser nosso contemporâneo mas que será cada vez mais um outro, futuro, cuja possibilidade de existência temos que garantir no presente.”

Boaventura de Sousa Santos, 1991: 23-43.

*Educação para a Cidadania*³¹ (2008: 73-75), poderemos dar como exemplo algumas competências essenciais a desenvolver nos/as alunos/as para a vivência de uma cidadania não restringida por estereótipos de género:

- *Aceitar a sua própria identidade, as características, possibilidades e limitações do próprio corpo.*
- *Valorizar as experiências pessoais como construção da identidade.*
- *Desenvolver a auto-estima, a responsabilidade, o respeito por si e pelas outras pessoas, a coragem, a persistência, a capacidade de superação da adversidade e a afirmação da cidadania em qualquer circunstância.*
- *Ter autonomia quer para o cuidado individual (...), quer para as tarefas de cuidado inerentes à vida familiar (...).*
- *Ter autonomia para o exercício de uma profissão e para o ajustamento aos riscos de conjunturas económicas diversificadas.*
- *Saber como participar socialmente e como assumir responsabilidades, designadamente de liderança, para a construção do bem-estar colectivo tanto a nível local como global.*
- *Saber comunicar no respeito pela igual liberdade e pela igual dignidade*

de todas as pessoas, tendo em conta a pluralidade de pertenças individuais.

- *Saber comunicar de igual para igual com homens e mulheres.*
- *Saber respeitar a diversidade humana, exercer a liberdade cultural no quadro dos direitos humanos e de uma concepção global e sistémica do mundo em que vivemos.*
- *Saber reconhecer as injustiças e desigualdades e interessar-se activamente pela procura e prática de formas de vida mais justas.*
- *Adquirir critérios de valor relacionados com a coerência, a solidariedade e o compromisso pessoal e social, dentro e fora da escola.*
- *Saber viver em paz, igualdade, justiça e solidariedade, e promover estes valores nas sociedades plurais dos nossos dias.*

A cidadania numa sociedade plural implica um conjunto amplo de aspectos – por exemplo, a experiência da diferença e da reciprocidade, a consciência de direitos e deveres contextualizados, a aquisição de qualidades relacionais e de comunicação positiva e a rejeição de desigualdades, de preconceitos e de racismos. Cada aluno/a deve aprender a ter responsabilidade pelas tarefas que tem de desempenhar como estudante e na vida quotidiana para além da escola, de forma a

³¹ Não havendo aqui lugar para a descrição de todas as competências apresentadas nos eixos da postura cívica individual, do relacionamento interpessoal e do relacionamento social e cultural, recomenda-se vivamente a consulta e utilização do documento em questão, pois trata-se de um recurso valioso para todos os agentes educativos, no âmbito da educação e formação para a cidadania. Este documento integra e sintetiza as principais conclusões saídas dos debates realizados no âmbito do Fórum Educação para a Cidadania (constituído, no Outono de 2006, por várias personalidades convidadas pela Ministra da Educação e pelo Secretário de Estado da Presidência do Conselho de Ministros) e enquadra e sistematiza em medidas de política e de intervenção social, o que se considerou serem os objectivos estratégicos da Educação para a Cidadania. Disponível em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/cidadania/Documents/FECidadaniaSP.pdf>

desenvolver competências necessárias ao exercício de uma verdadeira cidadania²². É fundamental o desenvolvimento de valores, de atitudes, de padrões de comportamento e de compromissos. Uma parte central da educação para a cidadania deverá consistir em explorar e discutir conceitos-chave da vivência democrática, valores de cariz universal e temas quotidianos do individual e do colectivo, tentando sempre fazer pontes com a vida real e levando os/as alunos/as a identificarem-se com as temáticas em análise. Para James Banks (2008), torna-se imperioso que os alunos e alunas se comprometam genuinamente com uma atitude de mudança do mundo, no sentido de o tornar mais democrático e justo.

Reflectindo sobre a miríade de competências e de saberes cognitivos e relacionais que é suposto os/as alunos/as aprenderem a mobilizar, coloca-se a questão central: como ensinar e praticar a cidadania nos diferentes espaços educativos e formativos?

“Sabe-se que a cidadania não se aprende por via de um ensino expositivo ou com base numa pedagogia da autoridade. Para que os valores que a distinguem sejam incorporados, ela necessita de ser observada, ensaiada, representada e discutida em espaços ‘emocionalmente protegidos’ e com recurso a modelos positivos e alcançáveis. Pais, mães, professores e professoras – e todos os restantes agentes educativos – deverão constituir esses modelos.”

Cristina Vieira, 2009: 196.

A resposta a esta questão apela a uma ênfase na acção, apela ao ensaio de comportamentos em espaços protegidos, como sejam a turma, o recreio, a família, o grupo de pares, as associações recreativas, etc., espaços esses cuja organização implícita e explícita espelhe também ela exemplos de cidadania. Referimo-nos, em concreto, à existência de uma boa gestão/liderança quer ela diga respeito ao estabelecimento de regras de funcionamento desses mesmos grupos, quer ela se relacione com a participação democrática de todos os seus membros na tomada de decisões e na partilha de deveres e responsabilidades.

É fundamental, todavia, ter em conta que a concepção de educação para/na cidadania varia em função da orientação adoptada relativamente à educação. Pode-se colocar a ênfase numa educação orientada para os indivíduos, enquanto sujeitos que partilham características comuns, ou para o interesse público e colectivo e estes dois posicionamentos representam opções distintas e, mesmo, antagónicas. Frequentemente confunde-se a educação para a cidadania com desenvolvimento pessoal dos alunos e alunas, o que representa enfatizar a primeira vertente do problema. Ensinar ou formar para a cidadania, tendo por base valores sociais comuns e promovendo a participação individual, seria importante para a formação de cidadãos e cidadãs independentes, autónomo/as, que participam nas instituições democráticas e são actores dos seus próprios destinos. Salvaguardar os interesses individuais, conhecer e exercer os seus direitos, parece ser um projecto louvável e frequentemente exequível. Mas não é suficiente para ensinar/formar na e para a cidadania.

²² Ao equacionarmos a possibilidade de qualquer projecto de educação para a cidadania na escola, pensamos também nos contributos da perspectiva da pedagogia crítica, profundamente influenciada pelos trabalhos de Paulo Freire. Para a promoção da democracia valoriza-se de forma fundamental o objectivo da justiça social, isto é, que a educação possa “provocar mudanças na sala de aula mas também identificar e ensaiar estratégias que consciencializem os discentes a envolver-se em mudanças sociais para além da sala de aula”, como escreveram Luísa Saavedra e Conceição Nogueira (1999: 132).

“ As iniciativas de educação/formação para a cidadania não devem ser confundidas com sessões de desenvolvimento pessoal, uma vez que a ênfase das actividades não deve ser colocada no próprio indivíduo, mas sim na sua pertença a uma comunidade, sendo realçados aspectos como a partilha, a cooperação, o diálogo, o entendimento mútuo, etc. ”

Karen O'Shea, 2003.

Por essa razão, a defesa da educação para a cidadania, tendo por suporte o garante da defesa dos interesses individuais, tem sido criticada por enfatizar os direitos dos cidadãos e das cidadãs em detrimento das suas responsabilidades no âmbito de uma convivência colectiva. Neste sentido, poderia ser perspectivada como educação para uma cidadania consumista, como lhe chamou Paulo Freire (1995), na medida em que se enfatiza a exigência dos direitos para garantir os interesses individuais. Consideramos importante que a população infantil e juvenil esteja consciente dos seus direitos mas também das suas responsabilidades, enquanto cidadãos e cidadãs. Educar para e na cidadania implica educar para a consciencialização da relação recíproca entre direitos e deveres. Direitos e deveres não são pólos de uma dicotomia, mutuamente exclusivos, mas sim complementares. Numa orientação de cidadania mais activa e plural pretende-se a dissolução de dicotomias frequentemente

paralisadoras de projectos verdadeiramente igualitários. A liberdade individual e os direitos que lhe são inerentes só podem ser garantidos tendo por base as instituições democráticas de suporte, sem as quais a própria liberdade fica comprometida. As responsabilidades para com todas as instituições que mantêm a sociedade e para a sociedade de uma forma geral, são, por isso, garantias das liberdades individuais. Com esta orientação, uma educação para o exercício de uma verdadeira cidadania, pretende esbater a tensão entre projectos individuais e colectivos. A educação para a cidadania perspectivada como lógica relacional entre indivíduo e comunidade, através da complementaridade entre direitos e deveres, pode implicar escolhas no que diz respeito aos assuntos a tratar ou a conhecer, assim como relativos à melhor forma de os ensinar ou de os ensaiar e praticar efectivamente. Para além do conhecimento das estruturas políticas, base de suporte democrático,

torna-se fundamental o conhecimento dos assuntos que implicam a relação dos indivíduos com a sociedade. Neste âmbito, todos/as os/as que acreditam num projecto emancipatório de educação para a cidadania reconhecem o valor do aprofundamento de problemáticas, como o desenvolvimento sustentável, ou da análise – orientada para a procura de soluções – das questões das desigualdades, da pobreza, dos problemas dos emigrantes e das minorias, dos riscos ambientais, dos fundamentalismos religiosos, da exclusão social.

Reconhecer a contribuição da diferença e da diversidade para a sociedade actual – e não procurar submergi-las – deve ser também um aspecto crucial na educação para a cidadania. As abordagens experienciais são consideradas as mais adequadas a este tipo de formação, já que valorizam a mobilização directa dos saberes na prática, a implicação dos/as aprendizes/as nas situações concretas analisadas e a possibilidade de eles/as mesmos/as protagonizarem tais situações. O trabalho em grupos, o debate de assuntos (implicando consciencialização, reflexão crítica e mudança de atitudes), o envolvimento estudantil nas estruturas administrativas da escola, assim como

em projectos externos de participação (por exemplo através de acções de voluntariado em instituições de solidariedade social próximas) são acções positivas de educação para/na cidadania, numa lógica de envolvimento educativo amplo. Desta forma a educação para a cidadania será um processo de verdadeira capacitação dos/as discentes de todas as idades, que resultará num comprometimento genuíno com a transformação social, com o cuidado com o ambiente, e com a valorização e partilha do espaço público.

Como resposta à preocupação relativa ao tipo de educação que homens e mulheres deste século necessitam para viver num mundo complexo, pautado por um certo triunfo do

individualismo, no qual a globalização da economia, das comunicações e da cultura vão a par com o ressurgimento dos nacionalismos, do racismo e da violência³³, Paulo Freire (1997) reivindicou uma educação, uma ética e uma cultura para a diversidade. Para as atingir deve pensar-se num novo cenário para a educação: reconstruir o saber da escola e a formação de quem educa. Isto implica, no entender de Luísa Saavedra e Conceição Nogueira (1999), levar os e as discentes – mas também todos e todas com responsabilidades educativas e formativas – a desenvolver as competências necessárias para se saberem localizar na história, para encontrarem as suas próprias vozes e para formarem as convicções necessárias ao exercício capaz da democracia.

³³ Claro que existe também a possibilidade de construção de redes de cidadania a nível global que são de valorizar e incentivar.

1.1.8.

Construindo práticas de cidadania

A educação formal deve ser vista apenas como uma das componentes de um conjunto de políticas sociais e de programas que deverão ser assumidos oficialmente e postos em prática (com o devido acompanhamento e monitorização) para a promoção de um sentido pleno de cidadania global em todas as pessoas. E para que tal ultrapasse uma mera declaração de intenções, é indispensável não só a elaboração de recursos pedagógicos e didácticos, mas também o reequacionamento da formação inicial e contínua de quem tem responsabilidades educativas e formativas. Ensinar, orientar e promover acções no âmbito da educação para a cidadania implica, antes de tudo, ser-se genuinamente cidadão ou cidadã. E isso apela ao desenvolvimento de uma consciência crítica em torno do papel individual na manutenção das desigualdades, devendo levar cada pessoa, nessa sequência, à assunção de responsabilidades, ao respeito por si e pelos outros, à adopção de valores de cariz universal e à promoção de uma cultura de justiça, paz e solidariedade.

Um cidadão ou uma cidadã informado/a, activo/a e responsável deverá estar consciente dos seus direitos e responsabilidades enquanto membro da sociedade; deverá conhecer o mundo social e político; deverá preocupar-se com o seu bem-estar e com o das outras pessoas; deverá mostrar-se congruente em

termos de opiniões e práticas; deverá ser capaz de exercer algum tipo de influência sobre o mundo; e deverá ser activo/a nos seus grupos de pertença, como defenderam Rolf Gollob e Peter Krapf (2007). Em suma, deverá ser responsável na forma como exerce a sua cidadania, quer no desempenho de papéis privados (por exemplo, filha, esposa, marido, pai, filho, mãe), quer no desempenho de papéis sociais e profissionais (por exemplo, professor/a, educador/a, formador/a).

Sendo indispensável a abordagem da igualdade de género no âmbito da educação para a cidadania, revela-se fundamental a formação e a consciencialização de todos os agentes educativos para a importância do género na modelação dos comportamentos desde os primeiros anos de vida das crianças. A actuação das estereotípias de género tende a ser sub-reptícia, os danos causados à autenticidade do desenvolvimento individual tendem a ser equivalentes para crianças de ambos os sexos e a tomada de consciência deste facto por parte dos homens e das mulheres pode nunca acontecer.

A escola, dado o seu protagonismo não só na transmissão de conteúdos disciplinares, mas

também na formação do ser humano enquanto membro de uma sociedade que partilha valores e pressupõe o usufruto de direitos e o exercício de deveres e responsabilidades, é vista aqui como podendo ter um papel realmente transformador. Essas práticas transformadoras podem ser logo ensaiadas desde o jardim-de-infância, que deve ser encarado como um espaço por excelência de vivência inicial de cidadania numa fase crucial da vida das crianças para a apropriação de estereótipos³⁴ – sendo as de género, como vimos, fortemente normativas neste período do desenvolvimento humano.

No mundo globalizado em que vivemos, palco de múltiplas identidades e espaços de participação, a educação e a formação para a cidadania podem ocorrer na escola e em todos os locais de vida dos cidadãos e das cidadãs, no sentido de os e as capacitar para a participação individual e colectiva nos espaços de intervenção social envolventes. O conceito de cidadania deve ser equacionado em termos da prática democrática ao nível dos contextos locais e concretos, apesar de se poderem equacionar hipóteses de participação múltipla,

em termos multinacionais. Além do mais, aprender, ensinar, ensaiar e praticar efectivamente cidadania pode acontecer em muitas esferas da vida de todos os dias, pode envolver pessoas de diferentes idades e deve ter um impacto de tal forma transformador que as implicações daí decorrentes se estendam para lá do contexto pessoal/local e tenham um papel positivo na construção dos fundamentos de um mundo melhor.

Partindo da certeza de que o respeito pela liberdade e pela igualdade constituem valores fundamentais que sempre acompanharam a evolução do conceito de cidadania, como pode ler-se no valioso documento resultante do Fórum Educação para a Cidadania (2008), torna-se imperioso transformar a abstracção que os caracteriza em estratégias educativas concretas. Esta forma geral de actuação, que poderá assumir modalidades diversas, terá como objectivo

principal dotar todos e todas das competências necessárias à participação cívica e política, à convivência mútua em sociedade, ao reconhecimento da diferença, ao respeito pela alteridade e à edificação de um futuro comum, firme do ponto de vista ético e indubitavelmente feliz. Para tal, e parafraseando Ana Maria Cruz há que promover em todas as entidades com responsabilidades educativas das gerações mais novas e, também, nestas últimas a reconstrução de “olhares que não sejam niveladores das diferenças, mas profundamente respeitadores das opções de vida das pessoas, mulheres e homens” (2001: 9).

Dado que as instituições escolares são uma parte integrante da sociedade, as desigualdades nas escolas podem ser um sintoma, assim como uma consequência, de

³⁴ AAVV (2008), *Fórum Educação para a Cidadania. Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania*, Lisboa, p. 8 [em linha] disponível em http://www.min-edu.pt/np3content/?newSld=297&fileName=edu_cidadania.pdf [consultado em 15/07/09].

desigualdades mais alargadas. No entanto, as desigualdades educacionais necessitam ser tomadas em consideração, já que o futuro dos e das estudantes enquanto cidadãos e cidadãs, assim como o de toda a sociedade civil, estará comprometido se eles e elas não receberem uma educação que lhes permita desenvolver o seu potencial e participarem activamente na construção de uma sociedade que – sendo a democracia uma condição do desenvolvimento e não uma causa – se pretende cada vez mais democrática. A democracia requer, tanto o suporte efectivo das instituições do Estado, como uma sociedade civil forte. Não é suficiente que o Estado legisle de forma a assegurar que as condições mínimas da democracia sejam conseguidas, nem é suficiente que se iniciem apenas discussões de questões controversas para tentar encontrar consensos. É também vital que, quer crianças e jovens, quer docentes participem nas discussões políticas, que sejam capazes de aprender através dos erros e que

construam de forma activa e empenhada um mundo que é o seu.

É verdade que a educação para a cidadania – assim como a educação de uma forma geral – por si só não resolverá os problemas que as pessoas enfrentam no seu quotidiano. No entanto, pode chamar a atenção para as responsabilidades individuais e para o exercício das mesmas e assegurar que as pessoas estão capazes de viver as suas vidas baseadas nos princípios da paz, da harmonia, do respeito e da tolerância e que saberão identificar a potencial violação desses modos de ser e de estar com os outros cidadãos e cidadãs. Neste âmbito, a educação para a cidadania deve perspectivar-se como um local privilegiado para a construção de uma educação emancipatória numa sociedade verdadeiramente democrática para mulheres e homens, independentemente das suas pertenças identitárias.