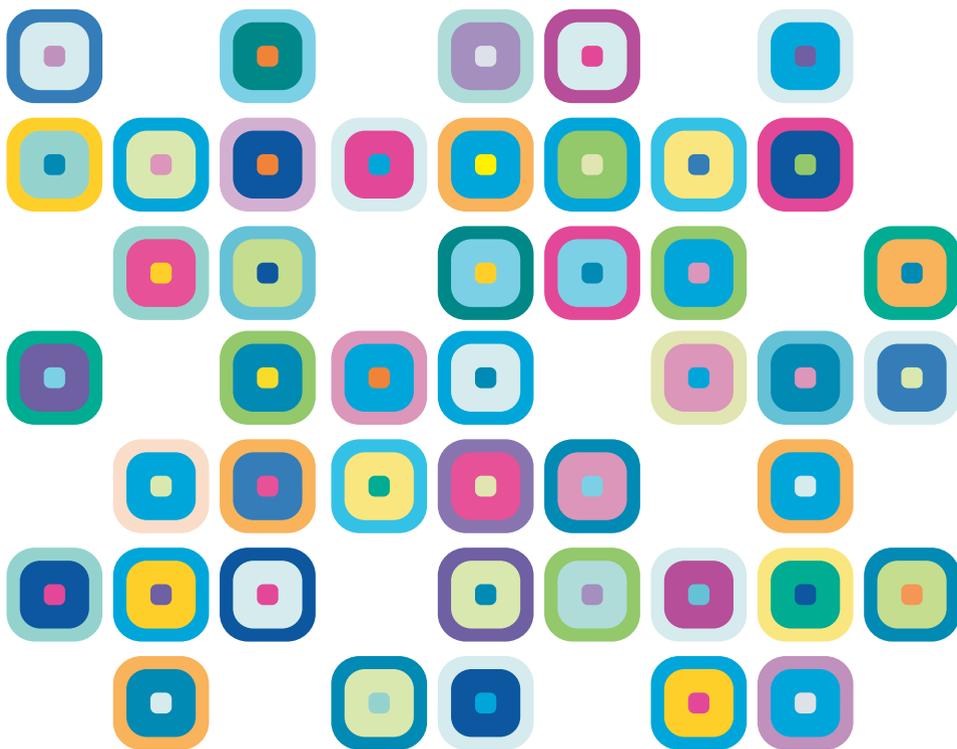


EDUCAÇÃO FAMILIAR

ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO

Cristina Maria Coimbra Vieira
Ilustrações de José Ruy



MUDAR AS ATITUDES 15

EDUCAÇÃO FAMILIAR

ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO

Cristina Maria Coimbra Vieira
Ilustrações de José Ruy

COMISSÃO PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE DE GÉNERO

3.ª Edição | Lisboa, 2013

ÍNDICE

Podem ser reproduzidos pequenos excertos desta publicação, desde que seja indicada a respetiva fonte. Os conteúdos apresentados não exprimem necessariamente a opinião da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

A produção das ilustrações desta publicação foi patrocinada pelo Núcleo de Assistência Psicológica e de Formação de Adultos (NAPFA) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra

Título: Educação Familiar – Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género

Autora: Cristina Maria Coimbra Vieira

Ilustrador: José Ruy

Prepararam esta edição: Divisão de Documentação e Informação e Núcleo para a Promoção da Cidadania e Igualdade de Género - CIG

Revisão: Páginas e Letras, Comunicação e Traduções Técnicas

Capa e paginação: Atelier Santa Clara, Design e Comunicação

COMISSÃO PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE DE GÉNERO

Av. da República, 32-1.º – 1050-193 LISBOA

Tel.: (+351) 217 983 000 | Fax: (+351) 217 983 099

E-mail: cig@cig.gov.pt

Delegação do Norte:

Rua Ferreira Borges, 69-3.º F – 4050-252 PORTO

Tel.: (+351) 222 074 370 | Fax: (+351) 222 074 398

E-mail: cignorte@cig.gov.pt

www.cig.gov.pt

Tiragem: 1.500 Exemplares

ISBN: 978-972-597-368-4 (impresso) | 978-972-597-369-1 (PDF)

Depósito Legal: 368539/13

Execução gráfica: Atelier Santa Clara, Design e Comunicação

NOTA PRÉVIA	5
INTRODUÇÃO	7
I - EDUCAÇÃO DIFERENCIAL DO RAPAZ E DA RAPARIGA NA FAMÍLIA: UMA REVISÃO DE ESTUDOS	15
INTRODUÇÃO	15
1. A CRIAÇÃO PRECOCE DE DIFERENÇAS	20
2. A PROMOÇÃO EM CASA DE COMPORTAMENTOS DE GÉNERO DIFERENCIADOS	23
2.1. A oferta diferencial de brinquedos às crianças	25
2.2. A atribuição diferencial de tarefas em casa	28
2.3. A promoção do desenvolvimento pessoal e social dos rapazes e das raparigas: exemplos de práticas diferenciais dos pais e das mães	34
2.3.1. Algumas diferenças de comportamento entre rapazes e raparigas	34
2.3.2. A valorização diferencial de certos comportamentos ..	36
2.3.3. Alguns exemplos dos padrões diferenciais de comunicação parental	38
2.3.4. Diferenças de género na prioridade atribuída a certos valores	40
2.4. A educação sexual do rapaz e da rapariga: algumas estratégias diferenciais dos pais e das mães	41
3. AS CRENÇAS DAS MÃES E DOS PAIS SOBRE OS DESEMPENHOS COGNITIVOS DAS FILHAS E DOS FILHOS EM DIFERENTES ÁREAS	45
CONCLUSÃO	51
II - PRÁTICAS NÃO ESTEREOTIPADAS DE EDUCAÇÃO FAMILIAR: SUGESTÕES DIRIGIDAS ÀS MÃES E AOS PAIS	57
INTRODUÇÃO	57

NOTA PRÉVIA

2.1. Participação do pai na partilha das tarefas domésticas	58
2.2. Participação do pai e da mãe nas diferentes atividades diárias dos filhos e das filhas	62
2.3. Promoção da autoconfiança das raparigas e dos rapazes	64
2.4. Cooperação entre rapazes e raparigas no desempenho de diversas atividades	68
2.5. Oferta de materiais lúdicos e de outro tipo não diferenciados por sexo	70
2.6. Encorajamento das raparigas para a exploração de profissões mais típicas no sexo masculino	73
2.7. Encorajamento dos rapazes para a exploração de profissões mais típicas no sexo feminino	76
2.8. Participação do rapaz nas tarefas familiares e domésticas	78
2.9. Colaboração das raparigas nas tarefas mais desempenhadas pelo sexo masculino	80
2.10. Elogiar as raparigas pela sua audácia a enfrentar desafios e a resolver problemas	82
2.11. Elogiar os rapazes pelas suas boas maneiras e pela sua capacidade de organização e de arrumação	84
2.12. Valorização da opinião dos rapazes e das raparigas nas decisões familiares	86
2.13. Solicitar a colaboração dos rapazes e das raparigas na ida às compras correntes para a casa	88
2.14. Participação das raparigas e dos rapazes em modalidades desportivas variadas	90
2.15. Educação sexual do rapaz e da rapariga em casa	91
2.16. Contacto das raparigas e dos rapazes com a diversidade de culturas e de valores	94
CONCLUSÃO	96
CONCLUSÃO: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE PAIS E MÃES	99
BIBLIOGRAFIA	105

A educação familiar, a par da educação escolar, tem constituído uma preocupação das políticas públicas para a igualdade, nos últimos dez anos, em Portugal. Nesse sentido, no IV Plano Nacional para a Igualdade, Género, Cidadania e Não Discriminação (2011-2013) sublinha-se que “a educação constitui o sustentáculo das políticas para a igualdade e a garantia de continuidade das alterações que ainda são necessárias à vida que mulheres e homens compartilham”. Este pressuposto implica um envolvimento direto e uma participação informada de todos os agentes educativos, os primeiros dos quais dizem respeito à família.

Com a terceira edição do presente título, pretende a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) continuar a contribuir para a concretização desta intenção, proporcionando a mães e a pais, bem como a educadoras e educadores em geral, um instrumento que seja, simultaneamente, informativo e formativo sobre o papel essencial que a família pode desempenhar no processo de socialização de crianças e de jovens no que se refere às representações de género e a modelos de pessoa que não passem pela reprodução de conceções estereotipadas do que é suposto *ser mulher* e *ser homem*. Se na primeira parte do presente título se procede a um breve enquadramento teórico sobre o estado da arte neste domínio, a segunda parte revela-se como um guia prático com um conjunto de propostas que têm como ponto de partida situações concretas que ocorrem no quotidiano da vida familiar.

A autora, Cristina Coimbra Vieira, realizou uma das primeiras investigações em Portugal sobre a reprodução em contexto familiar das representações de género que marcam a construção da identidade sexual de raparigas e de rapazes. Baseando-se em alguns desses resultados, o presente título corresponde ao projeto conjunto, da CIG e da autora, de os tornar úteis através da sua divulgação junto de educadoras e educadores.

As ilustrações de José Ruy enriqueceram as propostas apresentadas através da introdução da dimensão do concreto que, facilitando o apelo à memória

INTRODUÇÃO

do vivido, permitiu tornar mais próximas cada uma das dezasseis situações escolhidas pela autora, ao mesmo tempo que deixam em aberto outras propostas de leitura decorrentes das relações possíveis entre o *dito* pela palavra e o *não dito* pela imagem.

Ao escolher a coleção Mudar as Atitudes, pretendeu esta Comissão sublinhar o objetivo deste título poder vir a contribuir para que o modo como pensamos a vida das mulheres e dos homens deixe de se alicerçar em representações estereotipadas de feminidade e de masculinidade para passar a edificar-se na valorização e no respeito pelas potencialidades inerentes a cada ser humano, independentemente do sexo a que pertence. Mudar as práticas sociais, os modos de agir e de estar com o outro, constitui condição imprescindível para que a igualdade seja, de facto, o eixo estruturante das relações entre mulheres e homens, em todas as esferas da vida que umas e outros partilham.

Na esteira da regular colaboração entre a CIG e a Universidade de Coimbra, a presente publicação contou, na 1ª edição, com o apoio da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, daquela Universidade, instituição que continua a valorizar a temática do género, conferindo-lhe espaço curricular, nomeadamente no quadro das Ciências da Educação.

Comprovado que está o interesse e a utilidade das propostas aqui apresentadas para outros contextos educativos, nomeadamente o escolar, o presente livro é um instrumento da maior utilidade para a formação inicial e contínua de profissionais de educação.

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género

A família continua a ser vista como o contexto de socialização por excelência. Na verdade, é com a família que a pessoa passa mais tempo, com especial incidência nas primeiras etapas do desenvolvimento, e é em boa parte no espaço simbólico da interação familiar que ocorre, de forma lenta e muitas vezes pouco explícita, a transmissão de geração para geração dos estereótipos reguladores do comportamento, facto que é suscetível de afetar projetos de vida, percursos individuais e modos de relacionamento interpessoal. As ideias dos pais e das mães acerca do modo como delinham a educação para o rapaz e para a rapariga devem, no entanto, ser enquadradas no âmbito de uma perspetiva mais alargada, que envolve a sua visão geral do mundo e a forma como encaram a política, a religião, a ética e as próprias mudanças sociais.

Cada núcleo familiar tem as suas dinâmicas particulares e as suas regras de funcionamento, as quais merecem ser respeitadas e compreendidas no seio dos contextos sociais e históricos em que se inserem e com os quais estabelecem diferentes formas de interação. De facto, o comportamento dos pais e das mães deve ser entendido à luz do processo de socialização de que foram alvo, dos valores culturais vigentes na altura em que eles e elas foram também crianças e dos modelos de atuação que os seus próprios pais e mães representaram no curso do seu desenvolvimento, sobretudo durante a infância, a adolescência e os primeiros anos da vida adulta. Por esta razão, a conceção deste livro, que consideramos ser um 'guia de boas práticas', não partiu do pressuposto de que os pais e as mães – ou outras pessoas prestadoras de cuidados – não sabem educar as crianças, ao nível das questões de género. Em nosso entender, a utilidade desta obra reside, essencialmente, na possibilidade de alertar as famílias para a identificação de eventuais formas de atuação, em casa, para com os rapazes e as raparigas, possivelmente promotoras das ainda atuais desigualdades de género, que continuam a prevalecer nas várias esferas de ação e que as próprias pessoas de ambos os sexos contestam, muitas vezes sem terem consciência de que são veículos das mesmas.

Quem ensinou aos pais e às mães de hoje que, talvez em certos aspetos relacionados com as crenças sobre as supostas capacidades e apetências de rapazes/homens e de raparigas/mulheres, seria desejável que eles e elas atuassem de maneira diferente daquela a que os seus pais e mães os/as habituaram, na longa preparação por que passaram para se tornarem pessoas adultas bem sucedidas? Estarão as próprias figuras parentais cientes de que certas práticas educativas sediadas em contexto familiar, ainda que não deliberadas, poderão prejudicar os rapazes, por exemplo, ao nível do sucesso escolar, e as raparigas, por exemplo, ao nível da autonomia na resolução de problemas da vida diária? De que conhecimentos alicerçados na investigação científica dispõem as mães e os pais, atualmente, para não tropeçarem “nas armadilhas das suas trajetórias de desenvolvimento” (Melo, 2004, p. 12), relacionadas com o desempenho dos papéis de género? Foi partindo destas e de outras interrogações análogas que este livro foi pensado, sendo nele apresentadas sugestões práticas para uma atuação não estereotipada do pai e da mãe para com o rapaz e a rapariga. Embora muitas das ideias aqui expressas possam ser transpostas para a escola e para outros contextos educativos, será na família que recairá a nossa atenção.

Subjacente à conceção desta publicação está uma noção alargada de família, que vai para além do agregado composto pelos progenitores de ambos os sexos e pelos respetivos descendentes, nascidos no âmbito de uma relação única e duradoura de matrimónio. Com efeito, levando em linha de conta o ritmo das mudanças a que temos assistido, ao nível social, político e demográfico, em Portugal, sobretudo na última década, outras formas familiares têm de ser igualmente consideradas, tais como as famílias monoparentais (em que as crianças ficam sob custódia da mãe ou do pai, sendo a primeira a situação mais frequente), as famílias homossexuais, as famílias recompostas e os casais estáveis, com filhos e/ou filhas, mas não coabitantes. Há ainda a considerar as famílias adotivas e as famílias de acolhimento.

A possível influência direta das práticas de educação familiar sobre o desenvolvimento das diferentes dimensões do género nas crianças não deve ser vista, no entanto, de um modo linear e unidirecional. Na verdade, as ideias dos pais e das mães e as dos filhos e das filhas – não apenas acerca dos comportamentos de género, mas também relativas a outros domínios – terão

de ser encaradas como o resultado de uma construção mútua, de negociação entre ambas as partes, e de algum conflito, processos estes que culminam no aparecimento de um conhecimento partilhado (Bugental e Johnston, 2000). Além disso, as famílias são hoje consideradas como um dos poucos grupos sociais em que os membros crescem em conjunto, sendo indubitavelmente permeáveis às transformações da própria sociedade.

A organização dos conteúdos desta obra foi pensada de modo a ancorar as sugestões apresentadas às mães e aos pais em resultados de investigações científicas sobre a temática em apreço, dando-lhes assim a necessária robustez empírica, de forma a excluir a crença de que constituem meras ideias soltas, saídas de um discurso conceptualmente estéril ou mesmo de uma análise somente teórica da realidade, inspirada pelos ideais e ativismos feministas, tão importantes para a conquista efetiva da almejada igualdade plena entre os sexos.

O livro está dividido em duas grandes partes. A primeira sintetizará um conjunto de conclusões obtidas pela via científica, sobretudo através de estudos quantitativos, as quais apontam para a formação de expectativas diferenciais em relação aos rapazes e às raparigas, por parte das mães e dos pais, mesmo antes do nascimento das crianças. Tais expectativas precoces tendem a dar o mote para o delineamento de estratégias educativas na maioria das vezes alicerçadas em estereótipos. Não é de estranhar, por isso, que tendam a ser oferecidos brinquedos diferentes às crianças, consoante se trate de um menino ou de uma menina, que se lhes destinem tarefas distintas em casa, ou que se espere que uns e outras obtenham desempenhos desiguais em esferas profissionais concretas. Surgem aqui, como exemplos óbvios, a ideia generalizada de que as áreas da prestação de cuidados serão sempre mais apropriadas, aquando das escolhas vocacionais, para as mulheres ou a convicção de que os homens terão sempre mais sucesso profissional do que elas nos domínios que envolvem o uso de tecnologias.

Acresce o facto de os pais e as mães se inclinarem a valorizar diferencialmente determinados comportamentos associados ao género, em função da categoria sexual de pertença da(s) sua(s) criança(s), atitude esta que, em última análise, poderá conduzir a situações desiguais de desenvolvimento e de aprendizagem

para rapazes e raparigas, com repercussões inegáveis para o desempenho de papéis durante a vida adulta.

Na segunda parte do livro, o texto é acompanhado de dezasseis ilustrações. Começa com uma ênfase na necessidade de partilha das tarefas familiares e domésticas, salientando a importância da participação do pai (ou figura substituta) nas mesmas, não só pela repartição das responsabilidades que habitualmente cabem mais às mulheres (mães), como também pela personificação de um modelo de atuação, a este nível, sobretudo para os rapazes. Logo de seguida, são apresentados quinze conselhos variados dirigidos aos pais e às mães. Todas as situações idealizadas aparecem acompanhadas de um desenho que as ilustra, da autoria do Mestre José Ruy, que tão superiormente soube esboçar cenários comuns da vida diária das famílias, dando ao mesmo tempo vida aos traços e um colorido subjetivo ímpar às personagens.

A ideia de realizar este trabalho partiu da antiga *Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres* (CIDM), agora com a designação de *Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género* (CIG), na sequência dos resultados de uma tese de doutoramento em Ciências da Educação (especialização em Psicologia da Educação), apresentada pela autora à Universidade de Coimbra, em 2003. Refira-se que este trabalho foi posteriormente publicado na íntegra, em 2006, na Editora Almedina, com o título: *É menino ou menina? Género e Educação em Contexto Familiar*.

Da reflexão em torno das implicações educativas dos dados obtidos com uma amostra aleatória de duzentas e vinte e sete famílias da região de Coimbra, individualmente visitadas e inquiridas sobre diversas temáticas relacionadas com o género, afigurou-se-nos como possível delinear pistas de atuação destinadas a pais, mães e a outras pessoas com responsabilidades educativas, como os/as docentes, no sentido de contrariar ideias estereotipadas, na sua maioria prejudiciais quer à socialização das raparigas, quer à dos rapazes. O desenvolvimento das mesmas é então aqui concretizado e ilustrado, sendo nosso objetivo, nesta publicação, enquadrá-las no âmbito da educação familiar, enquanto campo de investigação e de intervenção.

Seguindo a conceptualização de Paul Durning (1995), a educação familiar a que nos referimos é sobretudo aquela que pode ser vista como uma prática social que envolve não apenas a formação parental, mas também possíveis intervenções socioeducativas dirigidas a pais e a mães, com o objetivo de os/as preparar, coadjuvar e aconselhar na sua tarefa magistral de educar os seus filhos e filhas. É assim destacada sobretudo uma atuação pedagógica passível de concretização em ações de formação destinadas a mães e a pais, tendo em vista não só a apresentação de conhecimentos cientificamente validados, que possam informar as práticas desenvolvidas junto dos filhos e das filhas, mas também a criação de espaços de debate e de questionamento de ideias feitas sobre a diversidade de características dos homens e das mulheres, para o desfazer de eventuais mitos e preconceitos (Vieira, 2004).

Trata-se, principalmente neste segundo caso, de promover a capacidade de reflexão das mães e dos pais e de lhes proporcionar “desafios de desenvolvimento” (Simões, 1990, p. 119), fundamentais para uma representação cognitiva e afetiva menos enviesada da realidade. Na verdade, se pretendemos que a formação ministrada aos pais e às mães, acerca das questões e problemáticas relacionadas com o género, atinja o objetivo máximo de realmente os/as educar e não apenas de os/as informar, “então essa educação tem de ser mais pessoal, experiencial e profunda que outras formas de educação” (Gaspar, 2003b, p. 220).

As mudanças ambicionadas, em nosso entender, por homens e mulheres, ao nível das diversas arenas de poder marcadas pela ‘ordem social de género’, apelam incontestavelmente a uma atuação sistémica e a esforços conjuntos e continuados de várias instâncias sociais. Ora, sabendo que a educação não discriminatória beneficia tanto os rapazes como as raparigas (ONU, 1995), conduzindo, dessa maneira a relações mais igualitárias entre os sexos, é imperioso convidar todos os agentes educativos – de entre os quais os pais e as mães merecem, como se disse, um destaque especial neste trabalho – a assumir a sua tarefa central na construção de alicerces verdadeiramente robustos, para a edificação de uma sociedade que se deseje mais justa e feliz.

Queremos, desde já, expressar a nossa satisfação por termos trabalhado com o Mestre José Ruy na elaboração deste livro, salientando sobretudo o seu

profissionalismo e o seu humanismo no acolhimento das nossas sugestões, ao longo do processo de conceção e de aprimoramento dos desenhos.

À ex-CIDM, e agora CIG, o nosso agradecimento pelo convite para a realização deste trabalho e pelo patrocínio principal desta obra.

Ao já extinto *Núcleo de Assistência Psicológica e de Formação de Adultos* (NAPFA), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, coordenado pelo Professor Catedrático, entretanto já jubilado, Doutor António Simões (que também foi o orientador científico da referida tese de doutoramento), dirigimos também uma palavra de reconhecimento por ter acedido apoiar financeiramente as ilustrações.

À Dra. Teresa Alvarez expressamos aqui uma profunda apreciação pelo trabalho que tem desenvolvido, na ex-CIDM e agora na CIG, sobretudo no que concerne à valorização do papel da família e da escola na promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres.

Dedico este trabalho às famílias que tão gentilmente concordaram em participar na investigação de doutoramento que inspirou este livro, abrindo-nos as portas de suas casas para falar com uma 'desconhecida' de assuntos às vezes do domínio privado de cada núcleo familiar, mas com inegáveis repercussões públicas para a vida de pais, mães, filhos e filhas e, por isso, de todos e todas nós.

I - EDUCAÇÃO DIFERENCIAL DO RAPAZ E DA RAPARIGA NA FAMÍLIA: UMA REVISÃO DE ESTUDOS

INTRODUÇÃO

O género¹ tem sido considerado como um dos principais elementos organizadores das relações sociais. Ele influencia a forma como homens e mulheres se percebem – em aspetos tão diversos como as competências próprias, as tarefas mais adequadas a uns e a outras ou mesmo os interesses supostamente condizentes com a sua pertença biológica – e o modo como avaliam as outras pessoas. O carácter multidimensional deste constructo leva a que sob a mesma designação se reúnam dimensões variadas, relativas às características físicas, à identidade individual, aos traços de personalidade, aos papéis desempenhados ao longo do ciclo de vida e mesmo aos comportamentos típicos, tradicionalmente associados à masculinidade e à feminilidade.

E, se a tendência é para fazer juízos estereotipados sobre os indivíduos com base no seu sexo, há que não esquecer que de acordo com esta visão contemporânea e cientificamente alicerçada do género, a consistência com que cada pessoa apresenta comportamentos típicos de género, em diferentes domínios (e.g., características da personalidade, orientação sexual, preferências vocacionais), poderá ser apenas modesta.

De acordo com Spence (1999), os aspetos que contribuem para a diferenciação de cada dimensão integrante do género possuem histórias de

¹ Neste trabalho respeitar-se-á a proposta de Deaux (1985) para a possível distinção entre 'sexo' e 'género'. Assim, a expressão 'sexo' será utilizada para mencionar e comparar os indivíduos com base na respetiva pertença a uma das duas categorias demográficas possíveis, em virtude das suas características biológicas: sexo masculino e sexo feminino. Recorrer-se-á ao termo 'género', para referir os julgamentos, as percepções, as atribuições e as expectativas associadas à divisão anteriormente referida. Trata-se, neste segundo caso, da construção de uma categorização social decorrente das diferenças biológicas.

desenvolvimento idiossincráticas, sempre distintas de pessoa para pessoa, e são influenciados por uma multiplicidade de variáveis não necessariamente relacionadas com o gênero. Para além disso, tais fatores podem apresentar graus e tipos de associação variados entre si, em cada período da vida, resultando o comportamento exibido, por parte do homem e da mulher, de uma interação complexa das suas diversas componentes. Por este motivo, é possível observar uma considerável variabilidade intrasexo e intersexos, quanto à constelação de características congruentes com o gênero, que cada pessoa é suscetível de manifestar.

Em termos históricos, acredita-se que a distinção dos indivíduos, a partir da sua pertença ao sexo masculino ou ao feminino, esteve, desde sempre, ligada às questões da divisão do trabalho e ao tipo de poder e de influência social daí advindos. Em virtude da participação diferencial do homem e da mulher na reprodução e das crenças acerca das capacidades inerentes à respetiva natureza de cada um deles, a divisão clara de papéis era, muitas vezes, encarada como inquestionável, ou até como uma determinação divina (Tuana, 1993). Pensava-se, neste âmbito, que a circunstância de nascer de um sexo ou de outro predestinava o indivíduo a desempenhar um conjunto bem definido de atividades, o que condicionava necessariamente o desenvolvimento da sua personalidade e o seu perfil de aptidões e de competências.

Ao longo dos séculos, muitos foram, na realidade, os discursos de teólogos, filósofos, moralistas, médicos, juristas e pedagogos que traçaram os princípios orientadores da educação do homem e da mulher, partindo, sobretudo, da consideração do lugar que deveriam ocupar na sociedade e das obrigações a ele inerentes. A exaltação do caráter do homem e a superioridade dos papéis masculinos eram razões de sobra para aqueles que defendiam dever ser este o destinatário de uma educação, com muito poucas afinidades com aquela que era aconselhada para a mulher.

Ora, estas suposições inicialmente de cariz metafísico e, posteriormente, de certa forma legitimadas por vezes influentes na sociedade, que aludiam inclusive a resultados de estudos científicos para lhes conferir credibilidade, influenciaram, sem dúvida, o funcionamento das instituições sociais, como é o caso da família. Uma das mais conhecidas classificações, que pretendeu distinguir o que era 'típico' do homem daquilo que era 'típico' da mulher, foi proposta por Parsons e Bales (1955, citados por Sprinthall e Collins, 2003) nos seus estudos sociológicos com agregados familiares.

Partindo de uma análise dos comportamentos dos indivíduos – especialmente dos pais e das mães – na família e em pequenos grupos, os referidos autores defenderam que a mulher estava mais predisposta ao estabelecimento de interações sociais e à manutenção dos laços e da harmonia familiares. Era, por isso, sobretudo expressiva, deixando o homem livre para o desempenho dos papéis instrumentais. Entre os comportamentos mais típicos dos indivíduos do sexo masculino encontravam-se, por exemplo, a orientação para o alcance de metas e o estabelecimento de relações entre a família e o mundo exterior. Tal distinção deu origem, mais tarde, ao aparecimento de duas categorias de atributos da personalidade, habitualmente designados por *expressividade feminina* e *instrumentalidade masculina* (Spence, 1999). A primeira reunia características como o altruísmo, a empatia e a tendência para o estabelecimento de relações interpessoais; a segunda abrangia aspetos como a dominância, a competitividade e a independência.

A complementaridade dos resultados obtidos em estudos efetuados em diferentes países, ao longo dos anos, tem posto em evidência a relativa consistência transcultural destas ideias e o seu caráter quase normativo para a forma como homens e mulheres avaliam as suas características e competências e desempenham os seus mais variados papéis. Na verdade, entre as diversas regiões do planeta “é difícil encontrar uma sociedade que não faça qualquer distinção entre homens e mulheres, no que concerne à divisão do trabalho e à exibição de comportamentos” (Sutherland, 1990, p. 998). Parece indiscutível que o problema não reside tanto na atribuição ao homem e à mulher de responsabilidades e domínios de ação distintos, mas, sim, na circunstância de tal divisão ser diferencialmente valorizada. E é um facto que ainda hoje os papéis adjudicados aos homens tendem a ser vistos como mais desejáveis, válidos e detentores de maior estatuto social do que os papéis destinados às mulheres (Eagly e Wood, 1999), em virtude do maior poder que lhes está associado.

Sendo os pais e as mães os/as educadores/as por excelência dos filhos e das filhas, a educação que concebem para as suas crianças de tenra idade, para que se tornem, no futuro, homens ou mulheres bem sucedidos/as e felizes é certamente influenciada por esta constelação dicotómica de crenças sobre o que é próprio e desejável para cada um dos sexos. Apesar da notória resistência à mudança destas convicções, sabe-se que fatores como a melhoria das condições de vida das populações, ou o acesso à educação, têm-se

mostrado progressivamente associados a uma liberalização das ideias dos pais e das mães acerca da educação dos filhos e das filhas (e.g., Ex e Janssens, 1998; Ruble e Martin, 1998). Este facto leva-nos a acreditar na sua cada vez maior capacidade de reflexão e de questionamento, a respeito de certas práticas tradicionais que, a manterem-se, poderão truncar as oportunidades de sucesso na vida das gerações mais novas.

Não obstante, e embora seja tida como uma ideia popular, a verdade é que a ciência tem mostrado que os pais e as mães – e outras pessoas prestadoras de cuidados às crianças – continuam a tratar os rapazes e as raparigas de maneira diferente (e.g., Burge, 1981; Lytton e Romney, 1991; Warner e Steel, 1999; Vieira, 2003). Esta conclusão tem recebido suporte empírico, independentemente de certas características particulares das famílias, como o estatuto económico, a raça, a profissão e o nível de escolaridade dos seus elementos, ou mesmo o tipo de família, a composição da fratria e o contexto cultural de pertença. Mas, se esta *socialização diferencial do género* tende a ser notória, desde os primeiros momentos de vida das crianças, em particular, no que concerne às atividades e aos interesses que se acredita serem dissemelhantes em função do sexo, o papel direto deste processo sobre as preferências e os comportamentos relacionados com o género, evidenciados pelos rapazes e pelas raparigas, quer na infância, quer nos restantes momentos do ciclo de vida, está ainda para ser demonstrado (Ruble e Martin, 1998).

De facto, quando comparados os resultados de estudos primários², feitos ao longo dos anos, com as sínteses teóricas apresentadas por alguns peritos (e.g., Huston, 1983; Deaux & LaFrance, 1998), na sequência de extensas revisões da literatura neste domínio, é possível dar conta de conclusões, à primeira vista, contraditórias. Se, por um lado, a maioria dos trabalhos publicados pôs em evidência diferenças no tratamento parental em determinados domínios

²Entendemos por estudos primários aquelas fontes originais de dados empíricos, resultantes de investigações efetuadas e publicadas pelos seus autores e autoras (sem o recurso a investigadores/as intermediários/as). Na sequência do que é proposto por Vogt (1993), é possível distinguir-se as fontes primárias das secundárias, podendo estas últimas traduzir revisões críticas de conjuntos de estudos primários efetuados sobre uma temática particular. De um modo geral, as fontes secundárias são da autoria de especialistas e englobam quer revisões narrativas, de cariz qualitativo, quer meta-análises, no âmbito das quais se recorre a técnicas estatísticas de análise dos resultados e se produzem indicadores com interesse prático, como a magnitude do efeito.

do comportamento, por outro lado, a tendência de algumas revisões (e.g., Maccoby e Jacklin, 1974; Lytton e Romney, 1991) foi a de minimizar tais desigualdades nas estratégias de educação familiar. Não obstante, outros trabalhos mais recentes (e.g., Leaper, Anderson e Sanders, 1998; Tenenbaum e Leaper, 2002), dedicados a aspetos específicos do comportamento parental, como a utilização da linguagem, puseram em destaque resultados que também reforçam a hipótese de que os pais e as mães se inclinam a apresentar alguns comportamentos diferenciais em função do sexo dos seus descendentes.

A esta dificuldade de integração dos dados provenientes destes dois tipos de labor científico – estudos primários e revisões da literatura – acresce o facto de nem sempre ser uma tarefa fácil, para os/as investigadores/as, a observação empírica de diferenças na preparação que os pais e as mães fazem dos rapazes e das raparigas, para o desempenho eficaz dos papéis de género. Quando interrogados/as acerca da sua intenção de educar as crianças de ambos os sexos de maneira diferente, a maioria dos pais e das mães tende a negar a existência na sua família de um tratamento deliberadamente diferencial (Oliveira, 1994), embora acredite que tal ocorra em outros agregados familiares (Jacklin e Reynolds, 1993). Todavia, a observação naturalista do seu comportamento e os relatos das filhas e dos filhos sobre aspetos diversos da vida quotidiana continuam a mostrar o contrário (Maccoby, 2000).

Partindo destes considerandos teóricos e metodológicos, passaremos à apresentação, ao longo deste capítulo, de um conjunto de resultados de investigações empíricas que demonstram a existência de práticas diferenciais de educação das crianças, em função da respetiva categoria sexual de pertença. Começando por falar da criação precoce de expectativas, aludiremos, de seguida, às consequências daí derivadas para a educação do rapaz e da rapariga, ao nível da oferta de brinquedos, da atribuição de tarefas em casa e da promoção do seu desenvolvimento pessoal e social. Uma atenção particular será dedicada ainda às questões da educação sexual que é ministrada na família, e conclui-se o capítulo fazendo uma referência às crenças diferenciais dos pais e das mães acerca dos desempenhos cognitivos dos filhos e das filhas em diversas áreas.

A cobertura que é feita neste trabalho dos temas com interesse prático para a compreensão da educação diferencial do rapaz e da rapariga na família não é de modo algum exaustiva. No entanto, os assuntos que aqui são tratados parecem-nos extremamente relevantes para auxiliar os pais e as mães a

questionar o poder dos estereótipos de gênero nas suas práticas educativas, sobre as quais talvez nunca tenham refletido sob a ótica da promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres.

1. A CRIAÇÃO PRECOCE DE DIFERENÇAS

As origens das ideias que os pais e as mães formam acerca dos filhos e das filhas são múltiplas (e.g., experiência, contacto com pares, meios de comunicação social) e igualmente variadas são as teorias formuladas para explicar o seu aparecimento (e.g. teorias da atribuição, modelos do processamento da informação, perspectivas construtivistas, modelos transacionais). Estas ideias desempenham uma importante função na regulação do comportamento parental, na medida em que oferecem aos pais e às mães suporte para o estabelecimento das suas prioridades na educação dos seus rapazes e raparigas, ajudando-os, simultaneamente, a avaliar o seu sucesso enquanto educadores/as e o seu grau de autoeficácia (Goodnow e Collins, 1990). Mas, se é certo que as ideias dos pais e das mães os/as ajudam a organizar o mundo de uma maneira psicologicamente consistente e a delinear as regras gerais da sua atuação, também é verdade que tais crenças podem constituir, em si mesmas, obstáculos ao desenvolvimento individual, de pais e mães e de filhos e filhas, e ao progresso saudável da vida familiar.

Na verdade, ao longo dos anos, os investigadores têm verificado que muitas das práticas diferenciais de educação dos/as mais jovens resultam, sobretudo, de crenças estereotipadas dos pais e das mães, acerca dos papéis de gênero, e não das características reais das crianças. Não é possível olvidar, de facto, que desde o primeiro dia de vida dos filhos e das filhas, os pais e as mães possuem padrões culturais interiorizados de masculinidade e de feminilidade que expressam, diretamente, através das suas atitudes e dos seus comportamentos. A influência destas teorias implícitas parece começar a exercer-se, no entanto, ainda mais cedo.

Efetivamente, em estudos feitos com mães grávidas constatou-se a sua tendência para percecionarem de maneira diferente os movimentos do feto, em função do conhecimento do sexo deste (Eaton e Enns, 1986, citados por Beal, 1994): no caso de estarem à espera de um rapaz, tendiam a descrever os movimentos fetais como 'vigorosos', 'verdadeiros tremores de terra' e

'tranquilos, mas fortes'; caso o bebé fosse do sexo feminino, este era descrito como apresentando movimentos 'muito suaves', 'não excessivamente ativos', e 'vivos, mas não muito enérgicos'. Pelo facto de não existirem diferenças reais entre os fetos masculinos e os fetos femininos, a este nível, as percepções diferenciadas das mães deixam já antever a presença de estereótipos de gênero nas expectativas emitidas, a respeito do rapaz e da rapariga, mesmo antes do nascimento.

Outros dados podem, no entanto, ser apresentados para corroborar estas constatações. Ainda que não existam diferenças evidentes, quanto ao tamanho do corpo, à sua altura e a outros indicadores de saúde, vinte e quatro horas após o parto, os pais e as mães têm tendência a descrever as filhas como mais pequenas, mais delicadas, mais bonitas, mais agradáveis e menos vigilantes do que os rapazes (Rubin, Provenzano e Luria, 1974, citados por Rose, 1994). Por este motivo, os bebés do sexo feminino costumam ser tratados como se fossem mais frágeis e mais vulneráveis, quando, de facto, são os recém-nascidos masculinos que tendem a apresentar uma menor maturidade, na altura do nascimento, sendo, por isso, mais propensos do que os femininos a doenças e à mortalidade infantil (Minton, Kagan e Levine, 1971, citados por Hoffman, 1991).

As mães e os pais inclinam-se também a dar permissão ao rapaz, mais cedo do que à rapariga, para, por exemplo, atravessar a estrada sozinho, mas as diferenças, a nível da maturidade e da impulsividade, apontam para o facto de a menina estar mais preparada do que o rapaz da mesma idade para tal atividade (Hoffman, 1977). Aliás, o desenvolvimento físico processa-se mais rapidamente nas raparigas do que nos rapazes, sendo que o início da puberdade tende a ocorrer neles, em média, dois anos mais tarde (Sprinthall e Collins, 2003).

As conclusões extraídas, a partir da análise da interação pais/mães-filhos/filhas, em situações reais, têm sido complementadas com dados provenientes de observações laboratoriais. São amplamente conhecidas as pesquisas experimentais, em que foi pedido a diversas pessoas adultas, com filhos e/ou filhas pequenos/as, para julgar determinados comportamentos de uma mesma criança de tenra idade, através do seu relacionamento direto com ela, ou por via do visionamento de gravações, sem que os/as observadores/as soubessem qual era o verdadeiro sexo da criança, ou em situações em que eram intencionalmente induzidos em erro.

Na maioria destes estudos constatou-se que o comportamento dos/as observadores/as era influenciado pelo sexo que eles atribuíam à criança. Aos supostos rapazes eram dados mais brinquedos masculinos, como martelos, e às supostas raparigas eram oferecidos mais objetos femininos, como bonecas (e.g., Seavey, Katz e Zalk, 1975, citados por Huston, 1983). Para além disso, o choro de uma mesma criança de 9 meses era interpretado como manifestação de irritação, ou como indicador de medo, caso fosse dito aos sujeitos que ela era, respetivamente, do sexo masculino, ou do sexo feminino (Condry e Condry, 1976, citados por Hoffman, 1991).

Foi também já verificado que bebés do sexo feminino tendem a receber mais sorrisos, ou a ser mais rapidamente afagados, em caso de choro, do que bebés do sexo masculino (Huston, 1983). Outra investigação mostrou que as pessoas adultas, em geral, são mais propensas a estimular o desenvolvimento da atividade muscular numa criança que acreditam ser do sexo masculino, do que em outra, que creem ser menina (Russo, 1985, citado por Rose, 1994). Além disso, falam mais com uma criança que julgam ser do sexo feminino (e.g., Wasserman e Lewis, 1985, citados por Basow, 1992) e brincam, mais ativamente e de forma desorganizada (e.g., manipulam objetos, fazem movimentos mais bruscos, exibem e despertam maior atividade física), com uma criança que pensam ser do sexo masculino (e.g., Sobieszek, 1978, citado por Beal, 1994).

Não obstante a constatação sistemática de diferenças na forma como as pessoas adultas tratam, efetivamente, crianças desconhecidas de ambos os sexos, é notório que os/as observadores/as mais experientes, como os pais e as mães, tendem a ser menos influenciados pelos estereótipos de género do que outros indivíduos. No entanto, os homens apresentam maior propensão a deixar-se influenciar pelo conhecimento do sexo do bebé do que as mulheres, as quais costumam passar mais tempo em interação com crianças pequenas, sendo, por isso, observadoras mais treinadas dos seus comportamentos.

O possível papel – direto e indireto – destas perceções e atuações estereotipadas no desenvolvimento das crianças, e nos respetivos comportamentos de género ao longo do ciclo de vida, é um assunto que tem merecido considerável atenção empírica por parte dos/as investigadores/as. Vejamos, pois, algumas das conclusões com indiscutível relevância prática, relativas sobretudo à infância e à adolescência.

2. A PROMOÇÃO EM CASA DE COMPORTAMENTOS DE GÊNERO DIFERENCIADOS

Mesmo antes de nascerem os meninos e as meninas têm, em geral, à sua espera, um quarto decorado de uma forma que deixa antever as expectativas dos pais e das mães acerca dos seus interesses e preferências. Tal como mostraram empiricamente O'Brien e Huston (1985), os brinquedos, as mobílias e os acessórios do quarto das crianças dão corpo a um espaço privilegiado para o desenvolvimento diferencial do género, nos primeiros anos de vida. Numa investigação conduzida por Pomerleau, Bolduc, Malcuit e Cossete (1990), os autores verificaram que os quartos de crianças entre os 5 e os 25 meses de idade eram substancialmente diferentes, em função do sexo: as raparigas tinham mais bonecas, animais de pelúcia, e os tecidos da roupa de cama e do vestuário eram, sobretudo, coloridos, com predomínio para o cor-de-rosa; já os rapazes possuíam mais roupas desportivas, veículos de todos os tipos, e a cor dominante em todos os tecidos era o azul.

Embora estas observações fossem feitas há alguns anos atrás, em contexto americano, tais deduções facilmente seriam corroboradas pela análise dos materiais, dos brinquedos e das cores que os pais e as mães portuguesas/as escolhem ainda hoje para os quartos dos seus filhos, consoante o sexo.

Esta demarcação clara do que é esperado dos rapazes e das raparigas por parte dos pais e das mães revela-se interessante, na medida em que tal diferenciação surge muito antes de a criança ter idade para compreender a distinção biológica entre os sexos, para manifestar comportamentos típicos de género, ou mesmo para compreender e designar, corretamente, a categoria sexual – e de género – a que pertence. Na opinião de Ruble e Martin (1998), os ambientes construídos, de modo a corresponderem aos padrões associados a cada género, podem ser encarados como estratégias subtis de canalização dos comportamentos e interesses das crianças para determinados domínios e atividades. Ou seja, desde muito cedo eles e elas associam certos indicadores físicos e simbólicos do espaço que os/as rodeia e das interações em que participam ao facto de serem meninos ou meninas. E o poder subliminar dessas mensagens torna-se evidente, em nosso entender, pela influência que exercem na forma como a criança organiza cognitivamente o seu mundo, mesmo antes de conseguir expressar-se por palavras.

Para além dos 'espaços' físicos diferenciados, que veiculam mensagens de género às crianças, desde períodos do desenvolvimento muito precoces,

tem-se observado que quanto mais cedo as mães e os pais enveredam por práticas socializadoras tradicionais, mais depressa as crianças conseguem aprender a designar corretamente a sua categoria sexual (Fagot e Leinbach, 1993).

Curiosa é a conclusão de que o pai mostra uma tendência superior à da mãe para fazer a distinção entre os rapazes e as raparigas (Tenenbaum e Leaper, 2002). Da comparação entre pai e mãe resulta, efetivamente, a constatação de que esta tende a defender ideias mais igualitárias do que aquele, a respeito do modo como a rapariga e o rapaz devem ser educados, por acreditar menos na existência de diferenças de género entre os filhos e as filhas (Basow, 1992) e por defender atitudes menos conservadoras, a respeito dos papéis de género (Vieira, 2003). Uma das possíveis razões para tal facto talvez se prenda com a mais intensa socialização a que as mães foram sujeitas, para o desempenho do seu papel maternal, particularmente, durante a fase da adolescência, o que fomentou nelas uma maior capacidade de reflexão e uma tolerância superior, face a eventuais comportamentos não convencionais dos seus filhos e das suas filhas.

A crença do progenitor do sexo masculino em estereótipos de género mais rígidos (Musitu e Gutierrez, 1990) leva-o a ser, por exemplo, mais afetuoso para com as raparigas, por considerar a manifestação desse tipo de comportamento inadequada para com o rapaz, ou a ser a figura parental mais punitiva (Ruble e Martin, 1998), quando as filhas e os filhos, mas especialmente estes últimos, se desviam das normas por ele consideradas reguladoras da conduta. Não obstante a verificação de diferenças entre pai e mãe na educação do rapaz e da rapariga, em domínios particulares do comportamento, acredita-se que os rapazes são, em geral, mais rigidamente socializados do que as raparigas, pois recebem mais *feedback*, quer positivo, quer negativo, tanto dos pais e das mães como dos outros agentes socializadores, e são sujeitos a maiores pressões, no sentido de apresentarem comportamentos de género adequados.

No âmbito das estratégias estereotipadas de educação familiar, pode aludir-se à oferta diferencial de brinquedos, à atribuição de tarefas distintas em casa, à valorização desigual de certos comportamentos pessoais e sociais dos rapazes e das raparigas, ou mesmo aos assuntos considerados mais adequados, em cada caso, no que concerne ao esclarecimento de dúvidas relativas à sexualidade. A estes aspetos particulares são dedicadas as próximas secções deste capítulo.

2.1. A oferta diferencial de brinquedos às crianças

A revisão da literatura neste domínio sugere que quanto mais típicos de género são os brinquedos oferecidos às crianças, mais prematuramente elas começam a aprender as diferenças entre homens e mulheres e a dar provas da estabilidade do seu género. Com este termo pretende aludir-se à compreensão, por parte da criança, de que a sua identidade de género (o facto de agora ser menino ou menina e de quando crescer se tornar homem ou mulher, respetivamente) se manterá estável ao longo da vida (Kohlberg, 1966), independentemente de eventuais alterações ao nível da sua aparência física (e.g., corte de cabelo) ou do vestuário e dos acessórios utilizados.

As situações lúdicas, no âmbito das quais é proporcionada à criança a possibilidade de lidar com determinados brinquedos, representam oportunidades indiscutivelmente importantes para o ensaio de comportamentos relevantes para o desenvolvimento do género. E, quando confrontados com solicitações dos rapazes e das raparigas, os pais, as mães e outras pessoas adultas tendem a facultar-lhes mais os materiais lúdicos típicos do seu sexo (e.g., a dar carros ou bonecas, respetivamente), do que os brinquedos por eles encarados como atípicos, mesmo que as crianças os ambicionem (Etaugh e Liss, 1992). Dado o carácter mais restrito da socialização dos rapazes, como se disse atrás, para que não apresentem os chamados comportamentos ou interesses de género 'trocados' (Sigelman & Shaffer, 1995), os quais costumam ser altamente punidos pelos pares e pelas pessoas adultas em geral, a probabilidade de estes receberem brinquedos típicos das raparigas é bastante reduzida. As preferências de género 'trocadas', a este nível, que são expressas pelas raparigas tendem a ser, de um modo genérico, mais toleradas.

Talvez os diversos agentes socializadores reajam pior aos comportamentos de género 'trocados' nos rapazes do que nas raparigas, por associarem tais atos a manifestações de homossexualidade naqueles (Basow, 1992), facto que é altamente incongruente com a imagem estereotipada de masculinidade. Além disso, muitas famílias aceitam que as filhas subam às árvores e joguem futebol, porém, ficariam muito incomodadas, se os seus rapazes brincassem com bonecas. Ainda nos dias de hoje, temos de concordar que "é muito pior ser mariquinhas do que ser maria-rapaz" (Hyde, 1995, p.151).

É ainda de referir que o tipo de brinquedos oferecidos às crianças constitui, sem dúvida, um dos meios, através dos quais, se torna possível

promover diferenças, a longo prazo, entre rapazes e raparigas. Essas distinções poderão refletir-se, por exemplo, ao nível da sua orientação para com o mundo e do seu autoconceito (Block, 1984), ao nível cognitivo (Block, 1981), onde podemos falar das suas estratégias de interação com os outros e de resolução de problemas, e também ao nível das tarefas que lhes parecem ser da competência dos homens ou das mulheres. Com efeito, os brinquedos das meninas tendem a encorajar mais os comportamentos de imitação (e.g., tratar dos bonecos; 'fazer' de mãe), a estimular menos a criatividade e a promover possíveis utilizações mais prescritas (e.g., a criança sabe a função do material: as bonecas servem para pentear, os tachos e panelas para cozinhar, etc.) (Rosenfeld, 1975, citado por Block, 1984). Além disso, as crianças do sexo feminino são compelidas a brincar mais dentro de casa, num espaço que permite uma mobilidade mais restrita, sob a orientação atenta especialmente da mãe (Block, 1981).

De forma oposta, os rapazes tendem a ser autorizados a divertirem-se nos espaços circundantes, exteriores à habitação, com menor supervisão por parte de pessoas adultas, e os brinquedos que, em geral, lhes são dados favorecem mais a capacidade de invenção (e.g., legos, ferramentas), de exploração do espaço e de manipulação de objetos.

Este confinamento predominante da rapariga ao interior da habitação e o acesso do rapaz, ao espaço exterior, é suscetível de criar nas crianças ideias pré-concebidas de quais as esferas de ação mais adequadas a cada um dos sexos, juízos estes que tendem a ser, por sua vez, reforçados socialmente. Não é, por isso, de estranhar a manutenção na cultura popular (portuguesa) de provérbios como, "a casa é das mulheres e a rua é dos homens" ou "do homem a praça, da mulher a casa" (Vicente, 1998, pp.24-25).

No que diz respeito a aspetos particulares da interação familiar em situações lúdicas, Maccoby e Jacklin (1974) constataram, por exemplo, que os pais e as mães se mostram mais propensos a iniciar brincadeiras que envolvam os braços e as pernas, com os filhos, de preferência a com as filhas, uma vez que tratam as meninas como se elas fossem mais frágeis. Por este motivo, a competência física das raparigas tende a ser menos encorajada do que a dos rapazes. Além disso, os rapazes costumam ser incentivados a participar em brincadeiras que envolvam capacidades motoras e as raparigas tendem a ser criticadas por correrem, saltarem ou treparem (Rose, 1994), pois essas atividades mostram-se menos condizentes com a necessária graciosidade

delas e parte-se do princípio de que exigem aptidões físicas robustas que elas não possuem.

Como já foi dito, anteriormente, a inclinação parental para a diferenciação dos materiais lúdicos, ao dispor da criança, começa mesmo antes do nascimento desta e prolonga-se, de forma mais intensa, nos anos subsequentes da infância. Em conformidade com tal prática, as investigações empíricas efetuadas com bebés em idade pré-verbal têm mostrado que, desde muito cedo (18 meses de idade), eles preferem brincar, de um modo consistente, com brinquedos típicos de género (e.g., Fagot, Leinbach e Hagan, 1986; Caldera e Sciaraffa, 1998). Assim, as meninas expressam preferência por brinquedos considerados 'femininos' e os rapazes tendem a gostar, sobretudo, de brinquedos vistos como 'masculinos'. Esta tendência distinta contribui para a formação dos esquemas de género (Bem, 1981), os quais, por constituírem uma rede de informações cognitivamente associadas ao género, reforçam a preferência da criança por atividades e papéis típicos do seu sexo, levando-a a evitar a exibição de interesses e comportamentos entendidos como típicos do sexo oposto.

Os reforços dados pelos próprios pais e mães parecem ser, inquestionavelmente, importantes para a manutenção de preferências diferenciadas, por parte dos rapazes e das raparigas. Numa investigação conduzida, no princípio da década de 80, do século XX, Langlois e Down (1980, citados por Etaugh e Liss, 1992) descobriram, por exemplo, que as mães e os pais tendem a recompensar as meninas por escolherem brincar com casinhas e utensílios domésticos (e.g., panelas, tachos), punindo-as, no entanto, se optarem por manusear materiais 'bélicos' (e.g., pistolas), ou veículos (e.g., motas, tratores). Os autores constataram que o comportamento dos pais e das mães para com os rapazes era exatamente o oposto ao observado para com as raparigas. É ainda sabido que a manipulação de brinquedos 'femininos' tende a promover nas crianças comportamentos de proximidade, de cuidado e de proteção dos outros e o desempenho de diversos papéis (e.g., Caldera, Huston e O'Brien, 1989), ao passo que a manipulação de brinquedos 'masculinos' tende a desenvolver nas crianças maior mobilidade, mais atividade física e o gosto pela manipulação de objetos (Block, 1984) e pela exploração do espaço.

Foi também observado, num estudo conduzido por Caldera e Sciaraffa (1998), que perante o mesmo brinquedo (e.g., uma boneca com aparência humana), os pais e as mães estabelecem com os filhos e com as filhas

diferentes tipos de interação. Ao utilizar a boneca para divertirem as crianças, as mães tendiam a estimular a simulação de comportamentos, como os de proteção, de embalo e de nutrição, ao passo que os pais exibiam atitudes mais orientadas para a mera diversão da criança (e.g., agitar e movimentar, animadamente, a boneca), assumindo um estilo de brincar algo rude e desorganizado.

Esta diferença, ao nível dos estilos de interação, está, em nosso entender, em consonância com a constatação de Lamb (1997, citado por Caldera e Sciaraffa, 1998) de que as crianças mais pequenas tendem a ver o progenitor do sexo masculino como o 'companheiro de brincadeiras' e o do sexo feminino como a 'figura parental que dispensa cuidados'. Referindo-se, de uma maneira geral, aos estilos maternos e paternos de interação com as crianças, no âmbito das variadas investigações transculturais que desenvolveu, Ramos (2001) reforça esta possível diferenciação entre pai e mãe, que não se restringe apenas à cultura portuguesa: as interações dos progenitores masculinos com as crianças em idade precoce tendem a ser mais estimulantes, mais lúdicas, mais físicas, mais descontínuas e menos 'convencionais' do que as interações das mães, as quais tendem a ser mais verbais, mais visuais, mais calmas, mais contínuas e mais 'convencionais'.

Mas, se a utilização dos brinquedos pode conduzir, de maneira precoce, à promoção de interesses e comportamentos distintos, por parte dos rapazes e das raparigas, tal diferenciação é suscetível de sair reforçada, em virtude da atribuição de tarefas específicas a cada um dos sexos, logo a partir dos anos intermédios da infância.

2.2. A atribuição diferencial de tarefas em casa

Certos comportamentos das crianças e dos/as adolescentes, como o choro ou as manifestações de insolência, são suscetíveis de receber reforços diferentes, por parte das figuras parentais, caso sejam exibidos pelo rapaz ou pela rapariga. Além disso, na família, o ambiente social tende a ser estruturado, de maneira distinta, para cada um dos sexos (Beal, 1994), facto que condiciona a assunção de responsabilidades, ao nível do trabalho doméstico. Na verdade, aos rapazes e às raparigas costumam ser destinadas pelas mães e pelos pais diferentes tarefas, as quais constituem meios de canalização dos interesses

para áreas de atividade particulares e modos pré-definidos de ocupação de grande parte dos tempos livres das crianças. E não é só a natureza das tarefas que pode ser considerada distinta, mas também a porção de tempo que lhes é dedicado e as oportunidades de interação com as outras pessoas que o desempenho das mesmas proporciona. Atendendo à idade a partir da qual esta diferenciação de tarefas familiares costuma ser observada, ou seja, a partir dos 5-6 anos, segundo alguns estudos empíricos (e.g., McHale *et al.*, 1999), são indiscutivelmente importantes as possíveis implicações de tal assimetria no desenvolvimento pessoal e social da criança.

Porque os filhos e as filhas tendem a ser tratados/as de maneira diferente pelas mães e pelos pais, as meninas costumam envolver-se em atividades 'femininas' e os rapazes em afazeres 'masculinos' (Siegal, 1987), imitando os comportamentos modelados pela mãe e pelo pai, respetivamente. A eles são, em geral, atribuídas ocupações que os levam a sair de casa e às raparigas são destinados trabalhos executados, sobretudo, dentro de casa, facto que parece refletir a tradicional distinção entre o tipo de papéis desempenhados pelos indivíduos adultos: a mulher é a principal responsável pela manutenção do lar e o homem é a figura do casal que trabalha fora de casa (Beal, 1994; Vieira, 2003).

Em termos específicos, na cultura ocidental é, normalmente, pedido ao rapaz que se responsabilize por lavar o carro, vazar o lixo, aparar a relva, tratar dos animais domésticos, ou 'fazer recados' aos pais nas redondezas (e.g., ir comprar pão), enquanto a rapariga é solicitada, sobretudo, para executar tarefas como limpar o pó, aspirar a casa, lavar a loiça, fazer as camas, passar a ferro, cozinhar ou cuidar dos irmãos mais novos (Block, 1984; Beal, 1994). Em localidades rurais, é ainda frequente observar mais os rapazes do que as raparigas a cuidar de rebanhos ou a levar a pastar os animais de grande porte (e.g., boi, cavalo), já que isso implica uma ausência mais prolongada de casa e o desempenho de uma tarefa geralmente não supervisionada.

A relação entre a atribuição de tarefas domésticas e as manifestações de criatividade dos rapazes e das raparigas, em situações lúdicas, já foi também alvo de atenção empírica. Ainda que as meninas se revelem mais imaginativas nas suas brincadeiras, durante os primeiros anos da infância, esta tendência altera-se por volta dos sete anos de idade (Lindsey, 1997), momento que coincide, aproximadamente, com a idade a partir da qual é solicitado às crianças que colaborem nas responsabilidades da casa, como dissemos atrás.

De facto, os brinquedos que são oferecidos às raparigas e o tipo de tarefas que elas simulam representar, quando lidam com as bonecas, remetem-nas para a assunção de papéis passíveis de se tornarem reais, como o cuidar das crianças ou cozinhar. Torna-se, assim, patente uma certa diminuição da criatividade a que elas fazem apelo para construir os seus cenários hipotéticos.

Quanto aos rapazes, o menor envolvimento que lhes é exigido na vida doméstica deixa-lhes em aberto mais oportunidades para a invenção de 'cenas' fictícias, onde eles desempenham, habitualmente, o papel de super-heróis (Leaper, 1994, citado por Lindsey, 1997). Como é evidente, estas tendências distintas, condicionadas, de certa forma, por fatores familiares, tendem a ser reforçadas por outras fontes de influência, de que a televisão nos parece, a este propósito, talvez o meio mais privilegiado, pela sua permanência diária na vida das famílias.

Algumas das principais conclusões de uma investigação alargada, sobre os hábitos televisivos das crianças e dos adolescentes do distrito de Coimbra, vão efetivamente neste sentido, pois a sua autora (Matos, 2004) descobriu que as raparigas e os rapazes tendem a identificar-se com heróis televisivos diferentes, independentemente da idade considerada (9-16 anos). As características dos heróis dos rapazes tendem a envolver mais cenários de ação e maior destreza e força física, ao passo que as raparigas se inclinam a preferir heróis que defendem valores universais e que se destacam pelos seus relacionamentos interpessoais.

A divisão precoce de tarefas exerce também efeitos a longo prazo na relação da criança com o mundo à sua volta. De facto, as tarefas destinadas aos rapazes fomentam mais os contactos sociais entre pares, a exploração do espaço exterior e uma maior autonomia e independência na resolução de problemas. Pelo contrário, as tarefas destinadas às raparigas levam-nas a interagir, sobretudo, com pessoas adultas e com crianças mais novas (Block, 1984), promovendo nelas maior sensibilidade e recetividade às necessidades dos outros, maior dependência emocional e restrição dos seus esforços para conseguir a autonomia, em virtude da mais estreita supervisão que lhes é imposta por parte dos pais e das mães.

A maior proximidade da rapariga dos membros da sua família poderá ainda contribuir para uma maior predisposição desta para 'um espírito de entreadjuva', sacrificando, se necessário, os seus interesses em prol do bem-estar familiar. A este respeito, Frank, Avery e Laman (1988, citados por Richards

et al., 1991), numa investigação que conduziram com adolescentes de ambos os sexos, concluíram que, de facto, as raparigas sentiam-se emocionalmente mais próximas dos membros da sua família, em particular do pai e da mãe, do que os rapazes da mesma idade. Esta maior sintonia pode ainda explicar a constatação de que as raparigas adolescentes tendem a revelar-se mais conscientes do que os seus pares masculinos das crenças dos pais e das mães acerca das características e das competências do homem e da mulher, e das atitudes daqueles para com a educação em função do género (McGillicuddy-De Lisi e Sigel, 1995).

Outros aspetos da partilha de tarefas nos parecem ainda dignos de referência. Pelo facto de a rapariga ser encorajada a imitar a mãe, nas suas responsabilidades domésticas, indo ao encontro das necessidades fundamentais dos diversos elementos da família (e.g., alimentação, higiene, proteção), a sua participação nos afazeres domésticos é mais frequentemente solicitada, com carácter diário, deixando-lhe pouco tempo livre. Ao rapaz são destinadas, maioritariamente, como já afirmámos, tarefas de manutenção, como cortar a relva, ou pintar paredes, atividades estas realizadas, uma ou outra vez, e em colaboração com o pai. Por este motivo, o tempo que é exigido ao rapaz para auxiliar nas tarefas domésticas costuma ser substancialmente menor do que o tempo despendido pelas raparigas (Peters, 1994), facto que pode também transmitir uma mensagem implícita de maior 'privilégio masculino' e de menor encargo, neste domínio.

Para além da desigualdade, a nível do tempo, que é dedicado às tarefas domésticas, por parte do rapaz e da rapariga, também não podemos esquecer outro ponto que poderá contribuir para a manutenção das diferenças, ao longo da vida: na verdade, as mulheres adquirem um maior nível de proficiência do que os homens no desempenho de certas atividades com carácter regular (e.g., lavar roupa, passar a ferro) e, por isso, estão mais bem preparadas do que eles para as executar. Não é, por isso, de estranhar que, na distribuição das responsabilidades familiares se ocupem mais delas, porque as executam melhor e em menos tempo. Na nossa opinião, o problema fulcral reside, não na distribuição diferencial de tarefas familiares, mas, sim, na assimetria ao nível do tempo livre, a que o desempenho das mesmas necessariamente obriga, e no facto de se encararem, de forma estereotipada, certas atividades como partes integrantes do papel da mulher. E este último aspeto torna-se ainda mais problemático, se se pensar que, em igualdade de circunstâncias de

treino (Wille, 1995), os homens e as mulheres são capazes de desempenhar bem as mesmas tarefas.

Dados portugueses de 1999, recolhidos pelo *Instituto Nacional de Estatística*, no âmbito do *Inquérito à ocupação do tempo*, puseram em destaque esta desigualdade evidente entre os sexos na disponibilidade de tempo livre. Verificou-se que as mulheres trabalhavam, em média, mais três horas por dia que os homens em tarefas familiares, nomeadamente, nos afazeres domésticos e na prestação de cuidados à família (CIDM, 2002). Ainda segundo a mesma fonte, sendo que os homens trabalhavam profissionalmente mais uma hora por dia do que as mulheres, em termos de contabilidade geral do tempo, no conjunto da atividade profissional e da vida familiar, as mulheres trabalhavam, há cerca de seis anos atrás, mais duas horas por dia do que os homens.

Numa outra perspetiva, pode ainda afirmar-se que a divisão de tarefas em casa é suscetível de transmitir aos filhos de ambos os sexos uma panorâmica geral das principais funções, que se espera que o homem e a mulher desempenhem no lar (Basow, 1992), durante a vida adulta. Referindo-se a este facto, Lindsey (1997) diz mesmo que se existe algum aspeto em que aos rapazes são apresentados maiores obstáculos do que às raparigas, ele refere-se à falta de encorajamento para o desempenho de atividades domésticas, impedindo-os de ensaiarem alguns dos papéis necessários à partilha de responsabilidades, quando constituírem família.

Embora a criança não seja uma mera imitadora de modelos e vá, de alguma forma, construindo ativamente a sua própria socialização, não podemos esquecer também que, ao observar o comportamento do pai e da mãe, na partilha das responsabilidades do lar, ela aprende, inevitavelmente, inúmeras mensagens sobre o género (Cunningham, 2001). Por volta dos três anos de idade, as crianças já são capazes de fazer a distinção entre os papéis funcionais da mulher e do homem, na esfera familiar: a mãe é vista como a 'dona de casa', bastante envolvida no cuidar dos filhos e na execução da quase totalidade das tarefas realizadas no interior do lar; o pai é percecionado como o principal 'ganha-pão' (Carlson, 1984). Assim, as vivências familiares, ao nível da distribuição de responsabilidades reais, passíveis de observação por parte da criança, constituem formas privilegiadas de transmissão de como deve ser 'desempenhado' o género por cada um dos sexos.

Os rapazes e as raparigas assimilam, efetivamente, estas informações, desde muito cedo, devido ao poder que os pais e as mães exercem junto de

si, enquanto modelos, facto que poderá influenciar, de variadas formas, o seu comportamento posterior. Como sinal desta influência parental, Blair (1992, citado por Cunningham, 2001) constatou, por exemplo, que a quantidade de trabalho doméstico efetuado por cada progenitor exercia um papel determinante na quantidade de trabalho doméstico desempenhado pela criança do mesmo sexo (*i.e.*, a mãe influenciava a filha e o pai, o filho). E, como é óbvio, as crianças generalizam as aprendizagens de género, efetuadas no núcleo familiar, para outros contextos sociais (Lindzey e Mize, 2001), criando imagens estereotipadas de si e das outras pessoas.

Algumas das conclusões obtidas têm mesmo sido curiosas. Etaugh e Liss (1992) descobriram, por exemplo, que, em geral, o tipo de tarefas atribuídas às crianças estava diretamente relacionado com os seus interesses e com a sua preferência por determinadas profissões. Tanto os rapazes quanto as raparigas, a quem eram destinados afazeres mais da responsabilidade dos rapazes, inclinavam-se a expressar aspirações de carreira predominantemente masculinas. Não obstante esta tendência de ambos os sexos, apenas as raparigas a quem eram atribuídas tarefas femininas manifestavam preferência por profissões tradicionalmente desempenhadas por mulheres. O mesmo tipo de influência estendia-se à escolha dos amigos, por parte das crianças: aquelas a quem eram destinadas, regularmente, responsabilidades típicas do seu género patenteavam uma tendência superior para escolher amigos do mesmo sexo do que aquelas a quem eram solicitadas atividades mais indiferenciadas.

É ainda digno de realce o facto de se verificar, de forma consistente, que os pais e as mães tendem a envolver-se com os filhos (crianças e adolescentes) por diferentes vias, diretamente associadas aos papéis de género desempenhados no lar: o envolvimento da mãe com os filhos e as filhas faz-se, sobretudo, através da orientação de tarefas ligadas ao trabalho doméstico e à supervisão, por exemplo, dos desempenhos escolares; o envolvimento do pai repousa, tendencialmente, na partilha com eles e com elas de atividades lúdicas e de lazer (Steinberg, 1987).

Para além do possível efeito, sobre a aprendizagem dos papéis de género, da atribuição de tarefas distintas aos rapazes e às raparigas, tem sido sugerido, ainda, que certas práticas dissemelhantes de educação familiar poderão contribuir para algumas das assimetrias observadas ao nível do seu desenvolvimento pessoal e social.

2.3. A promoção do desenvolvimento pessoal e social dos rapazes e das raparigas: exemplos de práticas diferenciais dos pais e das mães

São variadas as práticas parentais onde é possível encontrar assimetrias, quanto às atitudes dos pais e das mães para com os filhos e as filhas, suscetíveis de promover diferenças a longo prazo nas suas características pessoais e no seu comportamento social. Beal (1994), baseando-se numa extensa revisão da literatura, afirma que os períodos em que essa distinção é mais intensa abrangem os primeiros dois anos de vida e a fase inicial da adolescência. Na realidade, estes são períodos críticos, pois, como se disse atrás, os primeiros dois anos de vida envolvem o início do processo de estabilização do género – a compreensão, por parte da criança, de que a sua pertença ao grupo dos homens ou das mulheres é algo que permanecerá estável ao longo da vida – e, na fase inicial da adolescência, as questões da consolidação da identidade de género, associadas à descoberta da importância da sexualidade, revelam-se prioritárias para os rapazes e para as raparigas.

Para alguns autores e autoras, as áreas em que a socialização diferencial se revela mais visível envolvem, num primeiro momento, a utilização dos brinquedos e, num momento posterior, a promoção da independência e a motivação para a realização (e.g., Huston, 1983; Block, 1984; Fagot e Hagan, 1991).

2.3.1. Algumas diferenças de comportamento entre rapazes e raparigas

De acordo com as investigações relativas à infância e à adolescência, desde os primeiros anos de vida é possível observar diferentes tendências comportamentais nos meninos e nas meninas, quer nas suas interações com a mãe e o pai, quer nas relações que estabelecem nos grupos de pares. Maccoby (2000) sintetiza de forma muito clara tais diferenças:

a. Os temas que aparecem nas fantasias dos rapazes, nas histórias que eles inventam, nos cenários que constroem, quando estão a brincar com outros rapazes, e o material de ficção que preferem (nos livros e na televisão) envolvem perigo, conflito, destruição, ações heroicas e demonstrações de força física. A fantasia das raparigas e os temas das

suas brincadeiras giram em torno de 'guiões' domésticos ou românticos, que integram personagens empenhadas em fomentar as relações sociais e em manter, ou restaurar, a ordem e a segurança das pessoas.

- b.* Em comparação com as raparigas, a interação dos rapazes entre si cria espaço para jogos relativamente desorganizados, para a competição, para o conflito, para a exibição do 'ego', para a assunção de riscos e para a luta pela dominância. As raparigas, pelo contrário, mostram-se mais atentas ao comportamento dos seus interlocutores, mais propensas a dar sugestões do que a fornecer ordens, e mais vocacionadas para construir cenários, onde a atuação de cada uma das personagens possa ser recíproca. Tal constatação não significa que as raparigas sejam incapazes de estabelecer, de forma assertiva, os seus objetivos, ou que as suas interações sejam, habitualmente, isentas de conflitos. Todavia, elas tentam atingir as suas metas pessoais, sem, no entanto, menosprezarem a manutenção da harmonia do grupo.
- c.* As amigas das raparigas e dos rapazes são qualitativamente diferentes. As amigas das raparigas são, por via de regra, mais íntimas, na medida em que elas tendem a partilhar detalhes mais privados das suas vidas e das suas aspirações, ao passo que os rapazes sabem, em geral, menos pormenores da vida dos seus amigos, e baseiam o seu relacionamento com eles, sobretudo, na partilha de atividades. Por este motivo, a rutura de uma relação de amizade tende a ser sentida de forma mais intensa pela rapariga do que pelo rapaz.

Pode ainda acrescentar-se um quarto ponto, também referido pela mesma autora, a propósito das características dos grupos formados pelos rapazes e pelas raparigas:

d. Mais do que os rapazes, as raparigas tendem a preferir interagir em díades, ao passo que aqueles se sentem mais gratificados com a sua pertença a grupos mais alargados. Além disso, os grupos formados pelos rapazes não são apenas maiores, como também tendem a ser mais coesos, na medida em que cada um dos seus elementos denota um forte sentido de identificação com o grupo e são criadas barreiras mais

evidentes à entrada de adultos e de raparigas. É ainda de realçar que os grupos de interação formados pelas raparigas se caracterizam pela existência de uma intimidade positiva extremamente valorizada, o que não acontece com os grupos dos rapazes, já que nestes é assinalável a forte competitividade.

O tratamento diferencial por parte da família, suscetível de contribuir para as diferenças de personalidade que acabámos de referir, ainda que não deliberado, pode ser percecionado em aspetos distintos da interação pais/mães-filhos/filhas. As práticas parentais são, efetivamente, modeladas pelas crenças que as mães e os pais têm acerca dos comportamentos que devem ser estimulados, ou punidos, nos filhos e nas filhas, com vista a promover neles e nelas um desenvolvimento individual, enquanto homens ou mulheres, conducente à formação de adultos psicologicamente saudáveis.

Não obstante a maior tendência da mãe para apresentar comportamentos menos discriminatórios para com os filhos e as filhas, como se disse atrás, é interessante constatar, porém, que é o pai quem apresenta, em geral, maior coerência entre as suas crenças e as práticas que desenvolve junto dos seus descendentes de ambos os sexos (Sigel *et al.*, 1983, citados por McGillicuddy-De Lisi e Sigel, 1995).

2.3.2. A valorização diferencial de certos comportamentos

Ainda que ambos os progenitores gostem igualmente dos filhos e das filhas, os eduquem no sentido de se 'comportarem bem' e lhes deem todo o apoio para serem felizes, a investigação empírica tem posto em evidência, por exemplo, que os pais destacam condutas diferentes para os rapazes e para as raparigas (Block, 1984; Vieira, 2005). Nos primeiros, é estimulado o poder e a afirmação do eu, ao passo que as últimas são ensinadas a controlar esses comportamentos na relação com as outras pessoas. Aqueles são incentivados a defender os seus pontos de vista, no diálogo com os outros, e a conter as suas emoções, sendo promovida nas raparigas, sobretudo, a capacidade de relacionamento social (Learper, Anderson e Sanders, 1998). Não é, por isso, de admirar que quando ouvem histórias hipotéticas acerca de crianças, os pais e as mães tendam a considerar mais aceitável a manifestação de raiva nos

rapazes e a expressão de medo nas raparigas (Birnbaum e Croll, 1984, citados por Ruble e Martin, 1998).

São diversas as investigações que apontam, na realidade, para a maior promoção de comportamentos de dependência e de obediência nas raparigas, e para a estimulação da independência e da autonomia nos rapazes (e.g., Matlin, 1996; Carter e Wojtkiewicz, 2000). De entre os aspetos que podem ser apontados para fundamentar tal asserção, podemos falar da capacidade para aprofundar amizades. A literatura tem mostrado que as raparigas desenvolvem, mais cedo do que os rapazes, a habilidade para estabelecer relações de empatia com os outros, o que pode justificar o facto de elas possuírem, em média, mais amigos/as³ e a sua maior facilidade para falar abertamente com eles e com elas das suas emoções (Arber, 1996; Brody, 2000).

Os esforços das raparigas para se tornarem independentes são, habitualmente, desvalorizados, tanto pelo pai como pela mãe, e as manifestações de dependência, sobretudo durante a adolescência, são tendencialmente mais punidas no rapaz (Hatfield *et al.*, 1967, citados por Shepherd-Look, 1982) por ambos os progenitores. Além disso, as raparigas recebem uma supervisão mais estreita do que os rapazes por parte do pai e da mãe (e.g., Block, 1984), proporcionando-se àqueles maior margem de liberdade, na realização das suas tarefas e na exploração do mundo, como se disse anteriormente. Dando conta desta tentativa de relativa desvalorização das adolescentes, em comparação com os seus pares masculinos, um estudo sobre os padrões de comunicação na família permitiu verificar que as raparigas eram, mais vezes, interrompidas pelos seus pais e mães, durante as conversas, facto que subtilmente poderia transmitir-lhes a mensagem de que as ideias delas são menos importantes para as decisões da família do que as dos rapazes (Block, 1981).

³ Algumas meta-análises sobre as diferenças de género em aspetos particulares da personalidade conduziram à obtenção de resultados que apontam para uma certa continuidade destas tendências comportamentais, da infância para a vida adulta. Por exemplo, Eisenberg e Lennon (1983, citados por Feingold, 1994) concluíram que as mulheres são muito mais empáticas do que os homens ($d=.91$) e Feingold (1992, citado por Feingold, 1994) constatou que as mulheres tendem a considerar como mais importantes do que os homens certos traços de caráter, como a honestidade e a sinceridade (os valores de d variavam entre $-.30$ e $-.35$). Segundo Cohen, a extensão das diferenças entre os sexos é de 'pequena magnitude', quando $d=|.20|$, de 'magnitude moderada', quando $d=|.50|$ e de 'grande magnitude', quando $d=|.80|$ (Newton e Rudestam, 1999).

A disciplina parental em função do gênero dá também lugar à constatação de diferenças na atuação das mães e dos pais. De facto, elas e eles tendem a perceberem, de forma estereotipada, as dificuldades colocadas pela educação do rapaz e da rapariga, o que origina predisposições distintas no modo como interagem com as crianças. Na verdade, consideram que a rapariga é mais fácil de educar por ser mais obediente, por apresentar maior propensão do que o rapaz a estar junto dos pais e por ser mais perspicaz, mais meiga e menos dissimulada do que ele (Lindsey, 1997). Talvez por esta razão, os pais e as mães tendam a exercer, junto dos rapazes, mais formas de coerção direta, de reforço negativo e a aplicar-lhes mais castigos físicos (Martin, 1989, citado por Leve e Fagot, 1997). Por seu turno, o tipo de punição habitualmente exercida junto da rapariga tem mais a ver com a ameaça da retirada do amor (Desmond *et al.*, 1990), ou seja, é mais de natureza psicológica.

Num estudo efetuado com uma amostra portuguesa (Serra *et al.*, 1987), os autores deram conta de que o relacionamento de ambos os progenitores tende a ser, efetivamente, mais tolerante e apreciador com as raparigas do que com os rapazes. É provável que os pais e as mães castiguem menos as meninas, por as considerarem mais frágeis do que os rapazes, e menos aptas a defender-se, e apliquem mais as punições físicas sobre os rapazes, por entenderem que eles são mais fortes, menos obedientes e mais manipuladores das regras impostas (Beal, 1994).

2.3.3. Alguns exemplos dos padrões diferenciais de comunicação parental

A investigação empírica sobre a família tem posto em evidência que um dos meios mais eficazes para transmitir práticas culturais diz respeito à linguagem e aos padrões de comunicação entre pais/mães e filhos/filhas (e.g., Alarcão, 2000; Ramos, 2001), influenciando, assim, não só a formação do gênero, como também o comportamento em geral. A este propósito, foi já verificado que a mãe mostra uma tendência superior à do pai para comunicar, de forma diferente, com as filhas e os filhos. Nos seus diálogos com as crianças, as mães revelam-se emocionalmente mais sensíveis (e.g., Block, 1984) e expressivas (e.g., Malatesta *et al.*, 1989, citados por Carli, 1997) e falam mais das suas emoções, especialmente da tristeza e das avaliações negativas, com as raparigas do que com os rapazes (Fivush e Buckner, 2000).

Além disso, exibem mais aspereza, quando interagem com os rapazes e mais tristeza, quando falam com as raparigas (e.g., Kuebli e Fivush, 1992, citados por Carli, 1997).

A tendência do pai, sobretudo quando fala com os rapazes, parece ser para explicar e promover a 'compreensão emocional' de certos acontecimentos, ainda que os mesmos não envolvam a expressão de sentimentos (Fivush e Buckner, 2000). Globalmente, pode dizer-se que, na utilização da linguagem, a mãe deixa transparecer uma orientação mais socioemocional e o pai uma orientação mais instrumental, denotando maior controlo da relação com as filhas e com os filhos (Leaper, Anderson e Sanders, 1998).

No que diz especificamente respeito às interações pais/mães-filhos/filhas, durante a adolescência, Steinberg (1987) mencionou uma constatação curiosa, relacionada com as situações de resolução de problemas. Referindo-se aos resultados de alguns estudos no domínio, o autor verificou que o pai tende a ser mais estimulante, em termos cognitivos, durante as discussões familiares, ao passo que a mãe se inclina mais a interromper, a distrair e a interferir nas tomadas de decisão. Sugere, por isso, que em determinadas circunstâncias da vida familiar, talvez seja de esperar que os filhos e as filhas tenham mais tendência a dirigir as suas conversas para o pai do que para a mãe.

Sintetizando os padrões gerais de comunicação dos pais e das mães para com os rapazes e as raparigas, Carter e Wojtkiewicz (2000) referem que as práticas tradicionais de socialização em casa, durante a infância e a adolescência, promovem nas raparigas a valorização das relações interpessoais, a dependência, a conformidade e a submissão; nos rapazes são, sobretudo, estimulados aspetos como a autonomia, a realização pessoal, e a assertividade. Estes são ainda encorajados a controlar as suas expressões de afeto (Block, 1984), como o entusiasmo, os afagos e o choro (Hoffman, 1977), ao passo que as raparigas costumam ser encorajadas a experienciá-las plenamente (Fivush e Buckner, 2000). Assim, durante a adolescência e a vida adulta é provável que elas e eles sigam veredas diferentes: as raparigas inclinam-se a desenvolver um *self* mais empático e a dar prioridade ao seu relacionamento com os outros; os rapazes tendem a orientar as suas preocupações mais para as questões da carreira e para a busca de uma posição ativa e reconhecida no mundo do trabalho (Cosse, 1992).

2.3.4. Diferenças de gênero na prioridade atribuída a certos valores

Os efeitos da socialização diferencial em função do gênero poderão também inferir-se pela constatação de que rapazes e raparigas, adolescentes, e homens e mulheres adultos/as tendem a atribuir importância diferente a certas condutas (e.g., Dio, 1996) e a comportar-se em consonância com tal valorização (Ex e Jenssens, 1998). Por este motivo, não poderíamos deixar de referir aqui alguns dos resultados por nós obtidos no âmbito da nossa investigação de doutoramento, que envolveu uma grande amostra aleatória de famílias portuguesas, da região de Coimbra, e a qual foi concluída em 2003. Parece-nos pertinente aludir a estes dados, pois o modo como os pais e as mães pautam a sua vida de acordo com determinados valores exerce, certamente, uma influência na aprendizagem dos mesmos que é feita pelos filhos e pelas filhas, podendo modelar a estruturação das suas prioridades, quer em termos de desenvolvimento pessoal, quer ao nível das relações sociais.

Através da utilização do questionário de valores de Rokeach (1967), que é um instrumento que mede a importância para os indivíduos de alguns valores humanos, foi-nos possível encontrar diferenças significativas entre os sexos na primazia atribuída a certos princípios orientadores da conduta (valores instrumentais) e a modos diversos de alcançar os fins desejados da vida humana (valores terminais) (Vieira, 2003, 2005).

Com efeito, no que concerne ao primeiro conjunto de valores, os instrumentais, pais e filhos concederam maior prioridade: ao ser ambicioso (i.e., trabalhar muito, ter aspirações), ao ser capaz (i.e., competente) e ao ser imaginativo (i.e., ousado, criativo); as mães e as filhas valorizaram mais significativamente: o ser amorosa (i.e., afetuosa), o ser bem-disposta (i.e., alegre), o ser limpa (i.e., asseada) e o ser tolerante (i.e., ter abertura de espírito). No que concerne ao segundo conjunto de valores, os terminais, pais e filhos (n=241) atribuíram maior importância: ao amor maduro (i.e., intimidade sexual), ao prazer (i.e., vida agradável) e à vida confortável (i.e., vida com prosperidade); as mães e as filhas (n=324), por seu turno, valorizaram mais a harmonia interior (i.e., ausência de conflitos internos), o respeito próprio (i.e., estima por si próprias) e um mundo de paz (i.e., livre de guerras e de contendas).

Em termos comparativos, é possível afirmar que no que aos fins desejáveis da existência humana diz respeito, todos os valores mais apreciados por pais

e filhos podem considerar-se centrados no indivíduo, ao passo que entre os valores mais destacados pelas mães e pelas filhas se encontra pelo menos um centrado na sociedade: o mundo de paz. Quanto aos modos de conduta mais valorizados por pais, mães, filhos e filhas, englobados naquilo a que Rokeach chamou valores instrumentais, verificámos que os pais e os filhos destacaram primordialmente valores relativos à sua competência pessoal (comportamento individual) e que as mães e as filhas se inclinaram sobretudo para dar primazia a valores ligados às relações interpessoais.

Na realidade, cada família possui um currículo oculto, através do qual são partilhados valores, expectativas recíprocas e normas de conduta pessoais e sociais. Assim sendo, e refletindo sobre os dados obtidos, se em casa a rapariga continuar a ser mais encorajada do que o rapaz a acreditar que valores como a obediência, a afetuosidade ou a preocupação com os outros são os mais adequados para o seu sexo, esta atuação do pai e da mãe poderá conduzi-la a situações de desvantagem, no futuro, quando se tratar de competir pelo desempenho de papéis de chefia ou pelo alcance de patamares profissionais extremamente competitivos.

Por seu turno, se aos rapazes continuar a ser ensinado que se espera que eles sejam ousados, competentes, assertivos e independentes, então é provável que quando forem adultos se sintam menos aptos a expressar as suas emoções ou a desempenhar certos papéis familiares e profissionais ligados à prestação de cuidados. Por esta razão, não será de estranhar que continuem a dar primazia a valores sobretudo instrumentais, como vimos atrás, em detrimento de valores mais de natureza relacional, fundamentais para a salutar convivência mútua.

2.4. A educação sexual do rapaz e da rapariga: algumas estratégias diferenciais dos pais e das mães

No que concerne às questões específicas, relativas à educação sexual, na sua maioria, os estudos têm posto em evidência dados que apontam para uma atitude diferencial dos pais e das mães a este nível. Na linha do senso comum de que os rapazes são socializados, de forma a lidarem, mais naturalmente, com as questões do sexo, foi já sugerido que as raparigas e as mulheres são mais induzidas do que os rapazes e os homens a ter vergonha do seu

corpo e da sua sexualidade (Resneck-Sanners, 1991, citado por Rose, 1994). Defende-se, neste sentido, que as raparigas são socializadas de modo a terem mais pudor do que os rapazes, no que diz respeito às questões relacionadas, por exemplo, com a obtenção de prazer sexual, pelo que a sua curiosidade sexual e as suas 'tendências *voyeuristas*' são fortemente reprimidas pelos pais, pelas mães e por outros agentes educativos (Rose, 1994). Corroborando esta tendência parental, num trabalho realizado por Kellerhals e Montandon (1991, citados por Oliveira, 1994), os autores verificaram que os pais e as mães tendem a preocupar-se mais com a educação sexual do rapaz do que da rapariga.

Ao relacionar o controlo exercido pelas figuras parentais com as questões da educação sexual, Beal (1994) afirma mesmo que a menor liberdade que é, normalmente, concedida às raparigas, durante a adolescência, pode explicar-se pelo facto de os pais e as mães terem medo que elas engravidem. Porém, não se mostram, de forma equivalente, inquietos/as quanto à possibilidade de "os seus rapazes adolescentes poderem vir a engravidar a filha de outros" (Meyer, 1991, citado por Beal, 1994, p. 257), pelo que não lhes colocam tantas restrições às saídas de casa.

As adolescentes, por exemplo, têm mais tendência do que os seus pares masculinos a pensar que a expressão das suas necessidades e desejos, enquanto seres sexuados, embaraçam os pais e as mães e que estes e estas ficariam extremamente desapontados, caso elas tivessem relações sexuais antes do casamento (Rose, 1994). Além disso, as raparigas acreditam que as outras adolescentes sentem as mesmas pressões para se manterem castas, esperando delas um comportamento mais reservado, a esse nível. Não é, por isso, de estranhar que, embora as meninas possam começar a demonstrar curiosidade sexual por volta dos 16 meses de vida, ou tentem observar os órgãos genitais do pai e da mãe a partir dos três anos (Galenson e Roiphe, 1980, citados por Rose, 1994), elas "enfrentem um bloqueio de silêncio" (Rose, 1994, p. 80) quando, em idades posteriores, têm de lidar com as questões da sexualidade feminina⁴.

⁴ Numa revisão que efetuou de 15 livros sobre educação sexual, disponíveis em bibliotecas públicas americanas, Roiphe (1980, citado por Rose, 1994) constatou que, em nenhum deles, o clitóris aparecia sinalizado nos diagramas sobre as diferenças anatómicas entre os sexos, nem era feita qualquer referência ao orgasmo feminino.

Embora ambos os progenitores se sintam pouco à vontade para falarem sobre sexo com as filhas e com os filhos, é a mãe que costuma ter a parte principal, neste domínio. Todavia, os pais e as mães preferem que os filhos lhes façam perguntas, em vez de eles avançarem, voluntariamente, com informações sobre o assunto, sendo as explicações dadas, sobretudo, de natureza fisiológica (e.g., transformações genitais, fase da gravidez, aparecimento da menstruação), seguindo-se a atenção aos perigos de uma sexualidade irresponsável (e.g., sida, doenças venéreas), abordando, escassas vezes, os temas relativos à obtenção de prazer sexual, como a masturbação, o orgasmo, ou as relações sexuais (Kellerhals e Montandon, 1991, citados por Oliveira, 1994).

Alguns autores sugerem mesmo que, ao falarem deste último tipo de assuntos, os pais e as mães tendem a fazê-lo mais com os rapazes do que com as raparigas, pois, para com estas sentem-se mais inibidos/as. Na realidade, poucos são os pais e as mães que fornecem tais informações às raparigas, deixando que estas aprendam acerca do orgasmo por meio da autodescoberta, acontecendo isso, por via de regra, muito tempo depois de elas serem capazes de, fisicamente, o experimentarem (Laws e Schwartz, 1977, citados por Rose, 1994).

Numa revisão meta-analítica de estudos sobre as diferenças de género nas atitudes e nos comportamentos sexuais, dois investigadores (Oliver e Hyde, 1993, citados por Feingold, 1994) verificaram que, de facto, as magnitudes do efeito encontradas eram bastante elevadas (os valores de *d* variavam entre .81 e .96), no caso de comportamentos como a masturbação, os quais eram significativamente mais vezes referidos pelos homens do que pelas mulheres.

Antes de concluirmos este breve apontamento sobre a educação sexual do rapaz e da rapariga que é ministrada na família, parece-nos relevante tecer algumas considerações sobre algo que se nos afigura como relativamente contraditório, em particular, na educação das raparigas. Se, por um lado, como vimos, anteriormente, também nas questões da sexualidade elas são mais ensinadas do que os rapazes a conter os seus desejos e a mostrarem-se mais recatadas nas suas manifestações, a esse nível, por outro lado, no que concerne à aparência física, elas são mais estimuladas do que eles a valorizá-la e a mostrarem-se sexualmente atraentes (Rothblum, 1994).

Num extenso trabalho sobre a aparência física dos indivíduos de ambos os sexos, Berscheid e Walster (1984, citados por Rothblum, 1994) corroboraram

o facto de a mulher sentir, na realidade, mais necessidade de ser fisicamente atraente do que o homem. As normas da aparência, implícita e explicitamente transmitidas às mulheres, costumam incluir as componentes da face (e.g., olhos, sobrancelhas, nariz, lábios e as 'maças do rosto'), certas partes do corpo (e.g., seios, pernas, cintura, ancas), o peso, a cor da pele, a idade, a roupa, a maquilhagem e a postura.

Sintetizando os diferentes processos socializadores a que as mulheres e os homens estão sujeitos, Workin (1988, citado por Rothblum, 1994) afirmou que "desde os primeiros anos da infância, às meninas é ensinado que a sua aparência surge como o aspeto crucial da sua vida, ao passo que aos homens é transmitida a ideia de que são os seus feitos que contam. Mas não é só a aparência física que é importante, como também a fisionomia delas deve corresponder, tanto quanto possível, à imagem que os meios de comunicação veiculam sobre a mulher. Na maioria das vezes, acontece que a aproximação a esse padrão apenas é conseguida por uma minoria da população. O resultado final desta ambição impossível traduz-se no facto de grande parte das mulheres se sentirem descontentes com o seu corpo e de sofrerem, em virtude dos efeitos negativos da sua autoimagem" (p. 85).

É curioso verificar que a aparência física tem-se mostrado um importante fator nas relações sociais e íntimas dos indivíduos de ambos os sexos. Na linha da ideia avançada por Berscheid e Walster (1984, citados por Rothblum, 1994) de que '*o que é bonito é bom*', tem-se constatado, pela via empírica, que as pessoas mais bonitas, em termos físicos, são percecionadas como possuindo um maior número de características positivas da personalidade, como desempenhando profissões de maior prestígio social e como sendo detentoras de um maior sentimento de realização pessoal do que as pessoas com uma aparência menos bela.

Além disso, em particular entre as mulheres, a beleza física parece facilitar a sua popularidade e os contactos com o sexo oposto, já que as mais atraentes revelam, habitualmente, ter tido maior número de parceiros do que as menos dotadas, a esse nível (Rothblum, 1994). Dando conta da importância desta variável para as relações sociais, em geral, especialmente entre os indivíduos heterossexuais, Berscheid e Walster (1984, citados por Rothblum, 1994) chegaram à conclusão de que o estatuto social do homem está, muitas vezes, mais associado à atração física da sua companheira do que à sua própria aparência.

Como sinal desta tendência, a investigação empírica já permitiu observar que, durante a vida adulta, cada um dos sexos se inclina a valorizar, diferencialmente, o seu parceiro sexual: "os homens mostram-se, no essencial, preocupados com aspetos objetivos e com as características físicas, ao passo que as mulheres estão, sobretudo, interessadas nos aspetos psicológicos de um potencial relacionamento" (Deaux e Hanna, 1984).

Parece não haver dúvida de que a educação sexual, que os pais e as mães ministram aos rapazes e raparigas, pode agudizar, ou minimizar, todas estas pressões sociais, em torno do que é considerado adequado, e desejável, no homem e na mulher, ao nível das suas manifestações associadas à sexualidade.

3. AS CRENÇAS DAS MÃES E DOS PAIS SOBRE OS DESEMPENHOS COGNITIVOS DAS FILHAS E DOS FILHOS EM DIFERENTES ÁREAS

Independentemente do seu nível socioeconómico ou educacional, ou até mesmo do substrato cultural, tanto os pais como as mães tendem a criar expectativas, em geral, mais elevadas, a respeito dos filhos do que das filhas, facto que tem repercussões no modo como educam os rapazes e as raparigas (e.g., Carter e Wojtkiewicz, 2000; Tenenbaum e Leaper, 2002). Por isso, a investigação científica (e.g. Bussey e Bandura, 1999) tem mostrado que estas demonstram menos confiança nas suas capacidades para desempenhar uma variedade de tarefas e procuram, mais frequentemente, a ajuda e o encorajamento das pessoas adultas.

Na apreciação das competências dos filhos e das filhas, os pais e as mães sentem-se inclinados a supor que, para atingir os mesmos níveis de desempenho, em diferentes áreas do conhecimento, as raparigas precisam de se esforçar mais do que os rapazes, especialmente durante a adolescência. Atribuem, por isso, o êxito dos rapazes predominantemente ao talento, e o sucesso das raparigas, ao empenho e ao trabalho (e.g., Mosconi, 1994, citada por Marry, 2000). Dando ainda maior ênfase a esta ideia, a investigação tem destacado que o tratamento diferencial dos rapazes e das raparigas, no que concerne aos assuntos académicos, tende a ser mais notório, à medida que a escolaridade vai avançando (Entwistle *et al.*, 1994, citados por Carter e Wojtkiewicz, 2000).

Numa investigação realizada em Inglaterra, no final do século XX, que foi dedicada às estimativas parentais sobre o quociente de inteligência (Q. I.) das filhas e dos filhos, Furnham e Gasson (1998) verificaram que os pais e as mães britânicos/as estavam convictos/as de que os rapazes eram mais inteligentes do que as raparigas, sendo, no entanto, esta percepção mais acentuada, nos progenitores do sexo masculino. Embora a literatura no domínio sugira que não existem diferenças significativas entre homens e mulheres, ao nível da inteligência geral, a verdade é que esta tendência para considerar o homem superior à mulher, a este nível, já havia sido documentada em estudos anteriores.

Vejamos, pois, um exemplo. Também numa pesquisa inglesa, Furnham e Rawles (1995, citados por Furnham e Gasson, 1998), depois de solicitarem a raparigas e rapazes que avançassem com estimativas acerca do seu próprio Q.I. e do dos seus pais, mães, avós e avôs, observaram a notória subvalorização das competências cognitivas das mulheres: o valor de Q.I. que as raparigas estimavam traduzir a sua inteligência era inferior ao que foi sugerido pelos rapazes (112 vs. 118); ambos os sexos tenderam a considerar que o pai tinha um Q.I. superior ao da mãe (115 vs. 108); quanto ao Q.I. dos avós, a avó era avaliada tanto pelos rapazes como pelas raparigas como menos inteligente do que o avô (99 vs. 106).

Como advertiram Furnham e Gasson (1998), a avaliação enviesada das competências cognitivas dos filhos e das filhas é suscetível de condicionar, grandemente, as aspirações que os pais e as mães têm, em relação aos rapazes e às raparigas, podendo chegar a desfavorecer, muitas vezes, estas últimas. Por ser subestimada nas raparigas, por exemplo, a sua autonomia na resolução de problemas, já foi observado que elas têm maior probabilidade de receberem ajuda no desempenho das mesmas tarefas escolares (Carter e Wojtkiewicz, 2000), ainda que tal apoio não seja solicitado, pois, os pais e as mães acreditam que elas necessitam de mais auxílio do que os seus irmãos (Snow *et al.*, 1983). E tais crenças e práticas são habitualmente mantidas, durante todo o percurso escolar das crianças, apesar de não existirem diferenças reais nas notas escolares obtidas, em domínios particulares, como por exemplo, a matemática, ou mesmo que as raparigas sejam melhores alunas do que os rapazes, nesta disciplina (Frome e Eccles, 1998).

Neste contexto, parece-nos digno de relevância o facto de os pais e as mães, não só esperarem melhores realizações por parte dos rapazes, como

também de envidarem esforços no sentido de ajudá-los a consegui-las (Beal, 1994). De facto, as expectativas parentais atuam de maneira a regular o tipo de desafios e tarefas com que os filhos e as filhas se defrontam, nas diferentes fases ou pontos do seu desenvolvimento. Tal asserção pode aplicar-se, por exemplo, às oportunidades criadas pelos pais e pelas mães para o exercício de diferentes atividades, por parte dos rapazes e das raparigas. Citando uma das áreas em que existe uma clara diferenciação entre filhos e filhas, é sabido que aos rapazes são concedidas muito mais oportunidades do que às raparigas para praticar desporto (e.g., Ruble e Martin, 1998).

Na realidade, sobretudo os progenitores do sexo masculino “referem assistir a desportos mais vezes com os rapazes, praticar mais com eles atividades desportivas, inscrevê-los, com maior frequência, em diferentes modalidades, e encorajar mais os filhos do que as filhas a praticar desporto” (Eccles *et al.*, 1991, citados por Eccles *et al.*, 1993, p. 80). Por esse motivo, não é de estranhar que mais homens do que mulheres optem por essa área de atividade profissional.

Embora durante os anos intermédios da infância, equivalentes à frequência do 1º ciclo do ensino básico, os pais e as mães se inclinem a supor que as meninas conseguem ser melhores alunas do que os rapazes (Maccoby e Jacklin, 1974), porque se comportam melhor e por estarem mais atentas na aula, certas investigações relativas à adolescência realçaram que ambos os progenitores detêm expectativas de desempenho, geralmente inferiores para as filhas, em comparação com os filhos (e.g., Eccles-Parsons *et al.*, 1982). Talvez por esse motivo, tem sido observado que as adolescentes apresentam, recorrentemente, uma diminuição da autoestima, o que afeta, de maneira negativa, as suas aspirações e as suas realizações (Major *et al.*, 1999; Marry, 2000).

Uma análise atenta da sobrevalorização parental das capacidades cognitivas dos rapazes conduzir-nos-á, porventura, à constatação de que nem sempre tal atitude se revela positiva para a vida dos mesmos. Com efeito, se os rapazes ‘sentem’ que os pais e as mães os consideram, sistematicamente, mais inteligentes do que as suas irmãs, tal como foi revelado no estudo atrás citado, é provável que eles aprendam a interiorizar esta ‘superioridade’, abrindo portas, por um lado, ao surgimento do ‘efeito Pigmalião’ (Abreu, 1977), tanto em casa como na escola. Por outro lado, talvez interiorizem a ideia de que são realmente ‘bons’, tornando-se, assim, imunes a alguns dos

reforços negativos que, em muitas circunstâncias, poderiam ser benéficos para a regulação do seu comportamento (Furnham e Gasson, 1998).

As crenças dos pais e das mães acerca das capacidades dos filhos e das filhas, sobre a importância de certas áreas de estudo para eles e elas, e no que concerne à pertinência de determinadas áreas do conhecimento para o futuro dos rapazes e das raparigas, têm-se mostrado, efetivamente, um forte preditor dos projetos de vida, a esse nível, das crianças, dos/as adolescentes e dos/as jovens adultos/as. Os contributos reconhecidamente valiosos de Eccles e colaboradores (1982; 1993; 1998), para a compreensão dos efeitos das expectativas dos pais e das mães sobre os desempenhos reais dos filhos e das filhas, em diferentes domínios, foram destacados por diversos autores/as interessados/as no estudo desta problemática, e costumam aparecer amplamente referidos em revisões da literatura (e.g., Ruble e Martin, 1998).

Ao longo de mais de duas décadas, diversos estudos transversais e longitudinais (e.g., Eccles-Parsons *et al.*, 1982; Eccles *et al.*, 1990; Jacob e Eccles, 1992; Eccles *et al.*, 1993; Frome e Eccles, 1998) puseram em evidência resultados esclarecedores sobre o poder das crenças cientificamente infundadas dos pais e das mães, acerca das capacidades dos homens e das mulheres, as quais servem de alicerces à educação ministrada em contexto familiar.

Num dos primeiros trabalhos publicados sobre esta temática, Eccles-Parsons, Adler e Kaczala (1982) chegaram à conclusão de que, no que diz respeito à matemática, as percepções das crianças acerca das suas próprias capacidades, e sobre as dificuldades exigidas pelos exercícios, estavam mais relacionadas com as crenças dos pais e das mães, a respeito dos mesmos aspetos, do que com os seus resultados escolares anteriores ou ainda com a sua categoria sexual.

Numa investigação longitudinal, que se estendeu por sete anos e tentou acompanhar algumas das transições por que passam os/as adolescentes, Eccles e colaboradores (1993) analisaram o efeito das percepções dos pais e das mães sobre as expectativas de desempenho dos filhos e das filhas em três áreas distintas: a matemática, o inglês e o desporto. Descobriram que os pais e as mães, com estereótipos mais arraigados, acerca das capacidades e das áreas profissionais mais adequadas para o homem e para a mulher, se mostravam mais propensos a fazer avaliações enviesadas das competências dos filhos e das filhas, em função do sexo.

Para concluir, parece-nos pertinente fazer uma breve alusão à constatação de diferenças entre pai e mãe, no seu envolvimento nos assuntos escolares dos filhos e das filhas. Num estudo português levado a efeito por Abreu e colaboradores (1990) verificou-se que, embora ambos os progenitores manifestem convergência de atitudes e de comportamentos para com o sucesso educativo dos filhos e das filhas, a mãe revela, no entanto, um papel mais positivo. As investigações têm ainda mostrado que as crenças das mães acerca das capacidades dos seus rapazes e das suas raparigas estão mais associadas às expectativas académicas das próprias crianças do que as crenças dos progenitores do sexo masculino (e.g., Eccles-Parsons, Adler e Kaczala, 1982; Frome e Eccles, 1998). Talvez isto aconteça, porque o pai passa, em geral, menos tempo com os filhos e com as filhas do que as mães (Lindsey, 1997).

Pesquisas mais antigas puseram, no entanto, em evidência que a importância dos bons desempenhos, da prossecução de uma carreira e do sucesso profissional era mais salientada pelo pai do que pela mãe, sobretudo, tratando-se dos rapazes (Block, 1984). Talvez esta constatação possa explicar-se pelo estereótipo de que, quando comparado com a mulher, é mais preocupante que o homem não tenha uma profissão, já que ele deve ser o responsável principal pelo sustento da sua família, na linha dos papéis de género tradicionais. Ainda neste enquadramento, verificou-se que os progenitores masculinos tendiam a preocupar-se menos com a qualidade dos desempenhos escolares das raparigas do que dos rapazes, destacando, primordialmente, no caso daquelas, o valor dos seus relacionamentos interpessoais (Shepherd-Look, 1982).

Parece-nos essencial destacar que, em virtude da concretização das chamadas profecias de realização automática (Eccles *et al.*, 1993), de que damos conta simbolicamente na Figura 1, o evitamento de áreas quantitativas pelas raparigas, justificado pela sua crença de que são menos 'capazes' nessas esferas do conhecimento, poderá conduzir, com grande probabilidade, ao aparecimento das diferenças de género que os pais e as mães inicialmente supunham existir (Bussey e Bandura, 1999). Como é sabido, as profecias de realização automática (James, 1916, citado por Geis, 1993), repousam no facto de as crenças originarem comportamentos e, estes, por seu turno, reforçarem as primeiras, conferindo-lhes uma credibilidade supostamente acrescida.

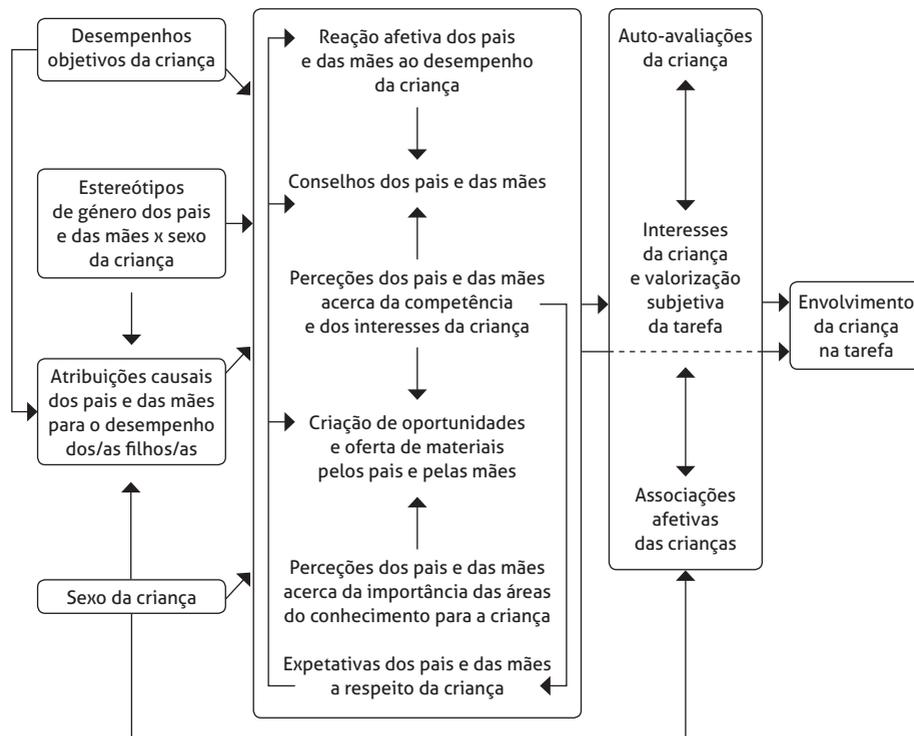


Figura 1. Modelo teórico dos efeitos das profecias de realização automática, na família (Retirado de Eccles, Jacobs e Harold, 1990).

Atendendo ao conteúdo da Figura 1, aspetos diversos, como o sexo das crianças, ou os estereótipos de gênero defendidos pelos pais e pelas mães, constituem fatores suscetíveis de gerar naqueles e nestas percepções diferenciadas acerca dos desempenhos dos filhos e das filhas, em várias áreas. Tais percepções enviesadas da realidade resultam na formação de expectativas desiguais, a respeito das capacidades dos rapazes e das raparigas, o que tende a condicionar as oportunidades que a família, efetivamente, lhes oferece, para o treino de capacidades físicas (e.g., através da prática de desportos) ou cognitivas (e.g., raciocínio verbal, criatividade). Por sua vez, as crianças de ambos os sexos não são indiferentes a este comportamento dissemelhante dos pais e das mães e, com frequência, os seus interesses e desempenhos,

numa variedade de tarefas, acabam por corresponder às expectativas que lhes foram, inicialmente, transmitidas.

Perante a constatação sistemática de que as crenças dos pais e das mães influenciam, realmente, a confiança dos filhos e das filhas nas suas próprias capacidades, concordamos que as intervenções externas, com o objetivo de corrigir as desigualdades, devem orientar-se, prioritariamente, para a modificação das percepções e do modo de atuação das figuras parentais (Eccles *et al.*, 1993; Simões e Lima, 2001). Torna-se assim evidente a necessidade de esclarecer os pais e as mães, neste domínio particular, no sentido de não serem criadas, aos rapazes e às raparigas, barreiras ao pleno desenvolvimento de todas as suas capacidades cognitivas.

A atenção dedicada às atitudes estereotipadas das próprias crianças e adolescentes também não deve ser descurada (e.g., Whitehead, 1996), havendo que intervir, de modo análogo, ao nível da própria escola. Tal atuação deverá envolver, para além da produção de materiais didáticos fomentadores de escolhas vocacionais tão livres quanto possível, uma séria reflexão em torno do papel dos/as docentes e dos/as conselheiros/as de orientação vocacional nas decisões dos alunos e das alunas, a respeito dos seus percursos profissionais futuros.

CONCLUSÃO

Embora nos pareça indiscutível a importância da influência parental na formação do gênero, dado que a "vida familiar sofre o profundo impacto desta variável" (Warner e Steel, 1999), nem todos os/as autores/as estão de acordo quanto ao facto de os pais e as mães exercerem, na realidade, o papel mais determinante neste domínio (e.g., Matlin, 1996), havendo mesmo quem defenda que, quando comparados com outras fontes de influência, como os colegas, as figuras parentais talvez assumam uma relevância secundária, sobretudo, em determinados períodos do desenvolvimento, como é o caso da adolescência.

Os estudos efetuados no âmbito da genética do comportamento têm ainda mostrado que, mais do que as experiências partilhadas, são as vivências que constituem o ambiente não partilhado que parecem assumir a principal cota de responsabilidade na explicação das diferenças individuais no comportamento

(Plomin, Asbury e Dunn, 2000). Assim se explica, por exemplo, que dois irmãos criados, na mesma esfera familiar, revelem comportamentos diferentes. Não negando a relevância destes contributos teóricos e empíricos mais recentes, existem autores (e.g., Hoffman, 1991; Jacklin e Reynolds, 1993) que realçam, todavia, o facto de a família não perder importância com a 'descoberta' do ambiente não partilhado.

Na realidade, os pais e as mães orientam e controlam, de certo modo, as experiências vividas, individualmente, pelos filhos e pelas filhas (e.g., Collins *et al.*, 2000), em particular, ao nível das saídas com os/as amigos/as, do contacto com outras pessoas, da escolha das escolas e de outras instituições por eles e elas frequentadas, e ainda o modo de ocupação de grande parte dos seus tempos livres.

Todavia, quer se concorde, ou não, que a família exerce a principal influência no desenvolvimento dos comportamentos de género dos rapazes e das raparigas, a grande maioria dos estudos primários, desenvolvidos ao longo dos anos – muitos dos quais foram mencionados ao longo deste capítulo – parece apontar para a existência de uma socialização diferencial do género, desde etapas muito precoces do desenvolvimento das crianças (e.g., O'Brien *et al.*, 2000; McHale *et al.*, 2001). Porém, como vimos, se este tratamento diferencial tende a ser notório mesmo antes do nascimento, no que concerne às atividades e aos interesses que se acredita serem dissemelhantes em função do sexo, o papel direto deste processo sobre as preferências, as características de personalidade e os comportamentos relacionados com o género, evidenciados pelos rapazes e pelas raparigas, está ainda por demonstrar (Ruble e Martin, 1998).

É possível que, movidos por crenças fortemente arraigadas e compartilhadas pela sociedade, em geral, acerca das supostas características específicas do homem e da mulher, os pais, as mães e os outros agentes socializadores se inclinam a desenvolver práticas educativas consonantes com tais ideias estereotipadas. Sabendo que, pelo menos, alguns dos aspetos dos estereótipos podem ser considerados como verdadeiros (e.g., Deaux e Kite, 1993), também é provável que as próprias crianças exibam condutas efetivamente diferentes, em vários domínios do comportamento, o que tenderá, por sua vez, a despertar respostas dissemelhantes nos pais e nas mães.

Conicionados pela habitual distinção entre comportamentos relativos à instrumentalidade ou à expressividade – os primeiros, mais típicos dos homens e os segundos, das mulheres – as mães e os pais poderão acreditar,

na realidade, que o rapaz tende a ser mais independente, autónomo, forte, desobediente, menos empenhado nas tarefas escolares, ou, mesmo, menos dedicado aos outros do que a rapariga. Por seu turno, esta tenderia a mostrar-se mais dócil, meiga, empática, frágil e suscetível aos perigos, pelo que precisaria mais da supervisão e da proteção do pai e da mãe do que os seus irmãos. Associada a esta dicotomia de características da personalidade e de tendências comportamentais poderemos aqui falar, ainda, da falsa crença na suposta melhor competência de cada um dos sexos para determinados assuntos académicos e, conseqüentemente, para certas áreas profissionais.

A variável género parece continuar a servir, na realidade, como um filtro, através do qual homens e mulheres tendem a ser educados/as e avaliados/as – e a avaliar-se – na expressão dos comportamentos e no desempenho de uma variedade de tarefas, independentemente das suas reais capacidades.

É um facto que o estudo dos estereótipos de género constitui um terreno de pesquisa, de certo modo lúbil, pois, por mais prudente que seja o/a investigador/a, facilmente poderá enveredar por juízos acerca de supostas relações de causalidade entre variáveis, indo ao encontro dos dogmas do senso comum (e.g., Por ser mais meiga e empática do que o homem, a mulher está mais apta para profissões que envolvam a prestação de cuidados aos outros). Acresce o facto de, empiricamente, ser possível constatar, de forma sistemática, a existência de uma inegável relação positiva entre os estereótipos de género e as escolhas dos homens e das mulheres, em matéria de educação e de áreas profissionais.

Vejam-se, a título ilustrativo, os dados portugueses dos Censos de 2001⁵, respeitantes às opções vocacionais por sexo. Com efeito, há cerca de quatro anos atrás, no nosso país a maior parte das mulheres com ensino superior havia completado cursos na área da *Formação de Professores e das Ciências da Educação* (18.2%); seguiram-se-lhes os cursos na área das *Letras e das Ciências Religiosas* (15.2%) e, por fim, da *Saúde* (14.8%). Sendo que, na época, em Portugal, por cada 100 mulheres existiam 72 homens com ensino superior completo, era, no entanto, curiosa a representatividade de cada um dos sexos em diferentes áreas. Consideremos, apenas, duas esferas profissionais: (a) nos serviços de segurança, por cada 100 mulheres existiam 1473 homens; e (b) nos serviços sociais, por cada 100 mulheres existiam apenas 7 homens.

⁵ Fonte: <http://www.ine.pt>

Ora, à luz de tais constatações somos compelida a salientar que as profecias de realização automática de que falámos anteriormente não devem ser encaradas como meras abstrações científicas, inventadas para conferir algum tipo de explicação lógica às diferenças observadas entre homens e mulheres. Na verdade, em certos domínios da vida pessoal e social deles e delas, os tradicionais estereótipos de género parecem traduzir a realidade.

Embora a quase inexistência de estudos experimentais, no domínio aqui explorado, constitua um sério obstáculo ao estabelecimento de relações de causa-efeito entre as diversas variáveis envolvidas na formação dos comportamentos de género, acreditamos que a informação científica de que dispomos, obtida sobretudo a partir de estudos não experimentais, nos permite conjecturar algumas inferências de causalidade entre determinados fatores. A título meramente especulativo, mas alicerçando as nossas reflexões nos dados empíricos conhecidos, gostaríamos de apresentar dois exemplos alusivos aos possíveis efeitos das práticas diferenciais de socialização, levadas a efeito pela família, um relativo à rapariga e outro, ao rapaz.

- (1) Se a rapariga tende a ser estimulada a ocupar-se de tarefas realizadas predominantemente dentro de casa, dispondo de menos oportunidades do que o rapaz para explorar, de maneira autónoma, o espaço exterior sem a supervisão de um adulto, é provável que, com o desenvolvimento, ela se sinta menos motivada a fazê-lo sozinha, solicitando, por isso, com maior frequência, um certo acompanhamento, quando se trata de deslocações longas, ou se mostre mais hesitante perante a decisão de poder viver sozinha, longe da família. Aqui, poderão antever-se possíveis diferenças, ao nível do grau de autonomia e de independência que cada um dos sexos poderá apresentar no futuro.
- (2) Se o rapaz dispõe de mais oportunidades do que a rapariga para treinar certas competências relativas à assertividade, como o ser capaz de discordar dos pontos de vista dos outros durante uma conversa, ou o ser capaz de expor, de maneira convicta, as suas ideias, numa situação de resolução conjunta de um conflito – ou, ainda, se lhe forem mais permitidas do que à rapariga certas manifestações de agressividade física ou verbal – é provável que tal tratamento desigual venha a repercutir-se, nomeadamente, ao nível da autoconfiança de cada um dos sexos

em diversas esferas de ação. Referimo-nos, não apenas à organização e gestão da vida familiar, mas também à opção por domínios profissionais que impliquem, por exemplo, o desempenho de certos cargos de chefia ou de liderança (ou, ainda, à possibilidade de participação política na vida cívica). Assim, atendendo a estas conjecturas, parece ser normal que mais homens do que mulheres optem por estas áreas de atividade.

É verdade que as crianças de ambos os sexos não são meros imitadores de modelos, nem reagem, de forma passiva, à diversidade de estímulos com que são confrontadas, ao longo dos trilhos que percorrem nas diferentes etapas do seu desenvolvimento. Com efeito, elas são capazes de construir ativamente o seu mundo cognitivo e social, do qual fazem parte também os mecanismos organizadores da informação (esquemas), que servem de base à auto e à heteroavaliação das condutas associadas ao género. Logo, a interação entre os fatores ambientais e as características individuais dos rapazes e das raparigas conduzirá, certamente, ao aparecimento de uma miríade multifacetada de comportamentos interindividuais e intraindividuais, que em nada poderão corresponder aos tradicionais estereótipos associados à masculinidade ou à feminilidade.

Não obstante, há que levar em conta o poder persuasor das expectativas dos pais, das mães e de outras fontes de influência (e.g., meios de comunicação social), que tenderá a compelir rapazes e raparigas a fazer escolhas mais consentâneas com tais crenças – na sua maioria, infundadas – do que com as suas reais capacidades. Estando desvendado, no domínio dos estereótipos de género, um terreno fértil para a investigação e para a intervenção, por parte dos especialistas da área da educação, é necessário que todos tenhamos em conta que a eliminação de práticas educativas (e.g., familiares, escolares), indutoras de situações de discriminação com base no sexo, não parece, com efeito, representar uma tarefa de pequena envergadura.

Partindo das principais conclusões dos estudos científicos descritos ao longo deste capítulo e numa tentativa de promover práticas de educação familiar em nada permeáveis aos estereótipos de género, dedica-se o próximo capítulo deste livro à apresentação de um conjunto de sugestões de atuação em casa, destinadas a mães, pais e a outras pessoas prestadoras de cuidados às crianças.

II - PRÁTICAS NÃO ESTEREOTIPADAS DE EDUCAÇÃO FAMILIAR: SUGESTÕES DIRIGIDAS ÀS MÃES E AOS PAIS

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que as experiências educativas concretas vividas no seio da família poderão atenuar ou acentuar as poderosas mensagens associadas ao género, aprendidas pelas crianças de ambos os sexos, em virtude do processo geral de socialização, dedicamos este capítulo à apresentação de um conjunto de estratégias de educação familiar não consonantes com os tradicionais estereótipos de género. Trata-se de sugestões dirigidas ao pai e à mãe, facilmente concretizáveis no dia a dia das famílias, em áreas que vão desde a organização deliberada da vida doméstica até às mensagens latentes ou explícitas veiculadas no âmbito das interações estabelecidas.

Dado que no contexto familiar as relações entre os membros costumam ser coesas e as vivências grandemente partilhadas, as possibilidades de atuação dos pais e das mães, no sentido de contrariar os estereótipos, afiguram-se, em nosso entender, muito variadas. Elas devem envolver não só a relação do casal entre si, no que diz respeito à partilha de tarefas em casa, mas também as práticas de educação que o pai e a mãe desenvolvem junto dos rapazes e das raparigas. Dedicaremos, em primeiro lugar, uma atenção particular ao primeiro aspeto mencionado, passando, logo de seguida, à ilustração e análise de quinze situações específicas, por nós idealizadas, quer a partir da revisão da literatura científica que deu corpo ao capítulo anterior, quer com base nas nossas vivências e na nossa experiência como investigadora e docente universitária na área das Ciências da Educação.

Na conceção dos desenhos, foi nossa preocupação deixar transparecer, na medida do possível, a diversidade de características das famílias portuguesas. Neste sentido, alguns deles envolvem transações familiares onde estão presentes o pai e a mãe, sendo que noutros apenas o pai ou a mãe surgem junto das crianças e adolescentes. Para além da questão da monoparentalidade, a multiculturalidade da sociedade atual também não

poderia ter sido aqui esquecida, pelo que em algumas ilustrações podem ser encontradas personagens de raças diferentes.

Em termos práticos, houve a intenção de representar famílias com filhos e filhas, cujas idades pudessem situar-se entre os anos intermédios da infância e a fase final da adolescência. No entanto, as sugestões que são apresentadas podem estender-se às transações familiares de agregados com filhos e filhas mais velhos/as, e as formas de atuação propostas poderão envolver outras pessoas prestadoras de cuidados, quer dentro da própria família, quer em outros contextos de socialização.

É de referir que a ordem de aparecimento dos desenhos no texto não pressupõe qualquer tipo de hierarquia entre eles, pois todas as situações esboçadas se revelam, em nosso entender, igualmente importantes para a promoção de uma educação familiar assente no princípio da igualdade de oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem para as crianças de ambos os sexos.

2.1. Participação do pai na partilha das tarefas domésticas

Na realidade, os pais e as mães – ou pessoas substitutas – devem estar permanentemente cientes de que corporizam modelos que os filhos e as filhas tendem a imitar. Mais do que qualquer outro/a educador/a, são eles e elas que veiculam as primeiras mensagens associadas ao género, quer pelas ideias que expressam, quer pelos comportamentos que exibem, tanto na esfera do lar, como no âmbito das relações sociais e profissionais. No sentido de contrariar eventuais mensagens estereotipadas sobre os papéis de género, específicos do homem e da mulher, ao nível das responsabilidades familiares, parece-nos que um dos pontos de viragem em que se deve insistir será na participação, cada vez maior, do progenitor do sexo masculino nas tarefas domésticas e na educação das crianças.

Esta é, de facto, uma das áreas de intervenção destacadas pelo *II Plano Nacional para a Igualdade*, no âmbito da desejada conciliação da vida profissional e familiar por parte de ambos os membros do casal. A este respeito, diversos autores (e.g., Maccoby, 1998a; Lueptow *et al.*, 2001) são unânimes em concordar que a participação crescente da mulher no mundo do trabalho não tem vindo a ser acompanhada, de forma equivalente, pelo envolvimento

progressivo do homem nas atividades confinadas à esfera do lar. De facto, ainda que certas modificações sociais contemporâneas pressionem o homem a colaborar mais em responsabilidades tradicionalmente atribuídas à mulher, os dados de investigações recentes mostram que, embora os progenitores masculinos tendam a envolver-se cada vez mais na educação dos filhos e das filhas, mas sobretudo dos rapazes⁶, tal tendência não se verifica com igual intensidade, ao nível da partilha de outras atividades, como cozinhar ou cuidar da casa (Warner e Steel, 1999).

Apesar de trabalhar, muitas vezes, o mesmo número de horas fora de casa que o pai, a mãe continua a ser a figura parental que mais responsabilidades assume na satisfação das necessidades das crianças e que mais tempo retira à sua profissão para tratar de assuntos familiares⁷. Somos, pois, compelida a concordar com Bonilla (1998), quando esta autora espanhola afirmou que o papel social que até hoje menos mudou para a mulher foi o de mãe, pois, independentemente da sua situação académica ou profissional, ela continua a assumir a responsabilidade principal pela educação das filhas e dos filhos.

Dados portugueses resultantes de um estudo de Torres e Silva (1998, citados por CITE, 2003), sobre a guarda das crianças e a divisão do trabalho entre homens e mulheres, revelaram que a participação do pai nas responsabilidades do lar ultrapassava apenas os 50% em tarefas mais de natureza administrativa e feitas com menor regularidade, como tratar de contas, seguros, taxas e impostos, ou cuidar de pequenas reparações e da manutenção do jardim ou do automóvel. Por seu turno, as atividades a que a mãe mais se dedicava tinham praticamente todas um carácter diário, como preparar as refeições, tratar da roupa ou fazer compras, sendo as respetivas taxas de participação superiores a 65%. Assim sendo, se em certos domínios,

⁶ De entre as possíveis explicações para o maior envolvimento do pai com os rapazes do que com as raparigas, Warner e Steel (1999) falam da preocupação crescente sentida pelos homens, durante o século XX, a respeito da fraca socialização masculina dos rapazes, em virtude do facto de o pai estar a maior parte do tempo fora de casa e de a maternidade ter assumido quase o estatuto de 'profissão'.

⁷ A relativa falta de tempo disponível para si próprias, sentida por algumas mulheres, em virtude da acumulação de responsabilidades familiares e profissionais, levou Kessen a afirmar que elas vivem "uma vida sem margens" (1991, citado por Crosby e Jaskar, 1994, p. 152).

como os papéis profissionais, as desigualdades entre os sexos parecem tender a diminuir, noutros, elas revelam permanecer sem grande alteração.



Ilustração n.º 1. A importância da participação do pai nas tarefas domésticas

Não podemos também esquecer que as próprias instituições sociais e as políticas de emprego têm-se mostrado coniventes com tal situação. Para ilustrar esta asserção, podemos citar dois exemplos comuns: as mães são as primeiras a ser chamadas à escola, quando algo não corre bem com os filhos

e, em caso de doença de um deles, os empregadores tendem a aceitar melhor (e a cobrir financeiramente) as ausências da mulher, do seu posto de trabalho, do que o absentismo do homem (Warner e Steel, 1999).

Com base no que foi exposto, acreditamos que, sobretudo para as gerações mais novas, o seu grau de adesão aos estereótipos de género dependerá, em parte, dos modelos personificados pelos pais e mães, nos vários domínios da vida. E, se é uma ideia, amplamente aceite, que a mulher deve dispor das mesmas oportunidades para prosseguir uma carreira profissional, a necessidade de partilha de atividades domésticas entre homens e mulheres, no âmbito de uma relação conjugal, já não parece reunir um consenso tão alargado. Cabe, pois, aos progenitores de ambos os sexos mostrar a exequibilidade e a equidade de tais condutas. E, à sociedade em geral, compete promover o reconhecimento do valor da satisfação obtida pelos homens, pelo facto de desempenharem um papel gratificante no acompanhamento e educação dos filhos e das filhas (Carvalho, 1998).

À luz desta convicção, concordamos também que o não encorajamento do pai para sua participação nas tarefas inerentes à vida doméstica constitui, em si mesmo, uma forma de discriminação que lhe é indubitavelmente desfavorável (CITE, 2003). A crença na sua suposta menor habilidade para tratar das crianças ou mesmo para realizar atividades com carácter rotineiro, como cozinhar, certamente que coarta as oportunidades que lhe são oferecidas para 'ensaiar' esses comportamentos. Por essa razão, tal como é defendido no texto do *II Plano Nacional para a Igualdade*, a repartição mais equilibrada das responsabilidades familiares e domésticas representa, seguramente, uma questão central da sociedade contemporânea, podendo contribuir para um melhor desempenho pelos pais e pelas mães dos seus papéis enquanto educadores/as por excelência dos seus filhos e filhas (CIDM, 2004a).

Além disso, a investigação científica tem mostrado que a participação dos progenitores do sexo masculino nas tarefas familiares de educação das filhas e dos filhos parece promover, positivamente, o desenvolvimento da personalidade das crianças, em especial, das do sexo masculino. Com efeito, num estudo longitudinal, efetuado ao longo de um período de vinte anos, Williams e Norma (1999) constataram que o envolvimento direto do pai na educação dos filhos e das filhas contribuiu para a manifestação por parte destes, durante a adolescência, de um *locus* de controlo interno mais elevado, particularmente nos rapazes. Além disso, Deutsch, Servis e Payne

(2001) observaram que, quando o pai dá mais atenção ao lado emocional do seu papel parental, preocupando-se com aspetos como a oferta de um 'ombro amigo', no momento em que os filhos e as filhas estão a passar por situações difíceis, estes e estas tendem a apresentar uma autoestima mais elevada e mostram-se mais disponíveis para partilhar atividades que habitualmente são mais da responsabilidade da mãe.

2.2. Participação do pai e da mãe nas diferentes atividades diárias dos filhos e das filhas

A participação do pai e da mãe nas diversas atividades diárias dos rapazes e das raparigas, como fazer os deveres escolares, ver televisão, navegar na internet, ler jornais, livros ou revistas, passear, etc., para além do seu valor intrínseco de acompanhamento dos filhos e das filhas, poderá constituir um bom meio para descodificar os tradicionais estereótipos de género. A possibilidade de assistirem com os pais e as mães a programas de televisão – ou a leitura conjunta da imprensa escrita – constituirá certamente uma boa oportunidade para dialogar sobre as representações das mulheres e dos homens que são veiculadas pela comunicação social, podendo abrir espaço a uma reflexão sobre as mensagens implícitas, que tendem a valorizar sobretudo o corpo e a aparência, no caso do sexo feminino, e os desempenhos públicos e profissionais, no caso do sexo masculino.

No que se refere em concreto à televisão, o estudo português referido no capítulo anterior (Matos, 2004), que envolveu uma grande amostra de alunos e alunas do ensino básico (n=820, sendo 404 do sexo masculino e 416 do sexo feminino), permitiu concluir que 44.4% das crianças e dos/as adolescentes inquiridos/as tinham televisão no quarto, facto que se mostrava desfavorável à possibilidade de os pais e as mães assistirem e conversarem com eles e elas sobre os conteúdos visionados. Ora, se consideramos, como defende a autora da referida investigação, que a coexposição constitui uma oportunidade para os pais e as mães exercerem a sua função mediadora da televisão, para fazerem comentários críticos, avaliações e complementarem ou contextualizarem a informação proporcionada pelos conteúdos televisivos (Matos, 2005), será então de recomendar que os pais e as mães acompanhem os seus rapazes e raparigas nesta atividade.



Ilustração n.º 2. Participação do pai e da mãe nas diferentes atividades diárias dos filhos e das filhas

Além disso, ao conversarem com eles e com elas sobre o que veem na TV e o que leem na imprensa escrita, terão mais oportunidades de conhecer melhor os seus filhos e filhas, de saber o que eles e elas pensam sobre os papéis de género, de entender as suas inquietações, sobretudo comuns na adolescência, relativas à consolidação da identidade de género, de perceber até que ponto não estarão a fazer escolhas vocacionais ou de outra natureza forçadas por estereótipos (por exemplo, o rapaz poderá sentir-se compelido a

evitar áreas ligadas à educação pré-escolar), para não serem alvo de censura pelos pares, etc.

A prestação de ajuda aos filhos durante a realização dos deveres escolares costuma ser uma tarefa mais frequentemente assumida pelas mães do que pelos pais, sendo que, segundo alguns dos dados portugueses conhecidos (Torres e Silva, 1998, citados por CITE, 2003), em comparação com os homens (22%) elas dedicam, em média, o dobro do tempo (41%) a esta atividade. Isto para não falar também da desigualdade ao nível do tempo despendido para acompanhar as crianças à escola, tarefa em que a mãe tende a assumir, igualmente, um papel predominante (52% contra 27% do tempo despendido pelo pai).

Sabendo que é através dos deveres escolares que os pais e as mães ficam a saber aquilo que os filhos e as filhas aprendem e fazem na escola (Rebello e Correia, 1999), parece-nos indubitável que o seu acompanhamento constituirá, certamente, uma oportunidade privilegiada para, em casa, se trocarem ideias e se discutirem eventuais estereótipos de género. Neste encadeamento, é aconselhável que as mães auxiliem os seus filhos e filhas também na realização de tarefas escolares relacionadas com áreas consideradas tipicamente masculinas, como as que envolvem as ciências exatas, e que os pais prestem também o seu apoio em atividades mais ligadas às humanidades, tradicionalmente mais conotadas com o sexo feminino.

Para além disso, o acompanhamento que as mães e os pais fizerem desta atividade diária da sua prole em idade escolar também poderá reverter em benefício de si próprias/os. A juntar à possível aquisição de informações/conhecimentos formais de que talvez não disponham, ainda é provável que também se questionem, no âmbito do diálogo com os seus filhos e filhas, acerca de eventuais ideias tradicionais patentes, por exemplo, na forma como são retratadas as personagens masculinas e femininas da História de Portugal ou nas representações de homens e mulheres veiculadas nos manuais escolares.

2.3. Promoção da autoconfiança das raparigas e dos rapazes

Como é sabido, os estereótipos de género relativos aos supostos interesses dos rapazes e das raparigas tendem a condicionar a expressão das

suas preferências em relação a uma variedade de domínios, que vão desde a escolha de algumas atividades de ocupação dos tempos livres à opção por certas áreas vocacionais ou mesmo por certas atividades desportivas praticadas com carácter regular. O papel do pai e da mãe no questionamento destas crenças parece-nos de crucial importância, dado o controlo e a supervisão que exercem na estruturação da vida dos filhos e das filhas.



Ilustração n.º 3. Promoção da autoconfiança das raparigas e dos rapazes

Assim, nas interações familiares é fundamental que se enfatize a ideia de que, em igualdade de circunstâncias, no que concerne às oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem, os rapazes e as raparigas conseguem atingir o mesmo tipo de desempenhos escolares, relacionais, profissionais, entre outros, desde que as escolhas efetuadas sejam condizentes com os seus reais interesses e capacidades. Além disso, torna-se essencial elucidá-los/as de que eventuais diferenças observadas entre homens e mulheres, a nível das competências cognitivas e da expressão das emoções já durante a vida adulta, resultam, pelo menos em parte, de um processo de socialização que tende a ser dissemelhante.

Sabe-se que em termos de inteligência geral não há diferenças entre homens e mulheres, e que ao nível das aptidões específicas, como o raciocínio verbal, o raciocínio numérico ou o raciocínio visuo-espacial, as diferenças encontradas⁸ tendem a ser de uma magnitude tão pequena, que as suas implicações práticas não justificam a formação de expectativas diferenciadas, no que concerne à melhor preparação de um ou de outro sexo para o desempenho de uma variedade de atividades. Todavia, continua a verificar-se a tendência dos rapazes para preferirem a matemática em detrimento das línguas, acontecendo o inverso com as raparigas, ainda que estas os superem no rendimento escolar em ambas as áreas (Zazzo, 1993).

A este propósito, refira-se que os materiais didáticos ao dispor das crianças desde o início da escolaridade também tendem a reforçar esta dicotomia, ou 'bipolarização dos conhecimentos', tal como lhe chamou Martino (1995, citado por Saavedra, 2001). Com efeito, num estudo sobre as representações de género nos manuais escolares de Língua Portuguesa e de Matemática do 1º ciclo, Correia e Ramos (2002) chegaram à conclusão de que havia uma predominância de referências ao pai nos livros de Matemática e à mãe nos livros de Língua Portuguesa.

⁸ Nos estudos meta-analíticos sobre as diferenças entre os sexos ao nível cognitivo tem-se verificado, no entanto, a existência de uma diferença robusta a favor dos homens (Brody, 1992, citado por Pueyo, 1997). Trata-se de um tipo particular de aptidão espacial: a rotação mental de objetos ($d=.73$; Linn e Peterson, 1985). É curioso verificar que tais diferenças, favoráveis ao sexo masculino, tendem a manifestar-se mesmo antes da adolescência. Na tentativa de explicar esta conclusão, autores como Pueyo (1997) falam do possível papel da testosterona no grau de proficiência neste tipo de aptidão.

Muitos estudos têm mesmo mostrado que os alunos e as alunas encaram a matemática como um domínio masculino (ver, a este propósito, Correll, 2001). Além disso, em investigações feitas com crianças e adolescentes, a maioria dos alunos revelou considerar a matemática e as ciências como mais úteis para os rapazes, sendo áreas mais facilmente apreendidas por eles (e.g., Eccles, 1984). Assim, se uma rapariga acredita que os rapazes são melhores em matemática, e se os pais e as mães não contrariarem esta crença, ela terá tendência a perceber a competência para este domínio como incongruente com a identidade de género feminina, a duvidar das suas capacidades para lidar com números e a contrariar o seu eventual interesse por profissões que exijam um nível elevado de mestria nessa área (Correll, 2001).

Por seu turno, se os rapazes continuarem a acreditar que as raparigas têm melhores capacidades do que eles para aprender línguas, para fazer redações ou mesmo para aprender a escrever corretamente na sua língua materna, é provável que não invistam tanto os seus esforços nessas atividades, formando de si mesmos um autoconceito escolar distorcido, o qual poderá ainda sair reforçado no âmbito das transações familiares. Daí que nos pareça importante que os pais e as mães estejam atentos a estas possíveis crenças erróneas dos filhos e das filhas e os ajudem a questioná-las à luz dos dados científicos disponíveis, para que a avaliação que fazem de si próprios/as não assente em falsas proposições.

As práticas diferenciais de educação dos rapazes e das raparigas em casa podem, ainda, acarretar consigo consequências negativas para ambos os sexos em outros contextos, como a própria escola. Logo, a persistência numa tarefa, a coragem para expor com convicção pontos de vista pessoais durante um debate, a capacidade de experienciar as próprias emoções e de falar abertamente sobre elas são comportamentos que deverão ser promovidos, de forma equivalente, em ambos os sexos, pelos pais e pelas mães. Não se trata aqui de defender uma educação para a igualdade de características, mas antes uma educação para a igualdade de oportunidades de desenvolvimento pessoal e social dos rapazes e das raparigas.

2.4. Cooperação entre rapazes e raparigas no desempenho de diversas atividades

Sobretudo durante os anos intermédios da infância (dos 5 aos 8 anos), as crianças manifestam uma tendência para se segregarem por sexo, sendo este comportamento mais evidente nos grupos formados naturalmente para as brincadeiras, por exemplo, do que nos grupos onde se faz sentir a supervisão de uma pessoa adulta, como é o caso das turmas.

É interessante constatar que, apesar de frequentarem, na sua esmagadora maioria, escolas mistas e de se sentarem em redor das mesmas mesas, nas atividades desenvolvidas dentro da sala de aula, quando se trata de irem para o recreio, as crianças tendem a utilizar a liberdade de que dispõem neste espaço, para corresponderem aos modelos aprendidos, a respeito das condutas mais adequadas para rapazes e raparigas. Como refere Moreno (2000), as meninas sentem-se, então, livres “para serem cozinheiras, cabeleireiras, fadas-madrinhas, mães que limpam os bebés, enfermeiras, etc., e os rapazes, para serem índios, *cowboys*, bandidos, polícias, ‘super-homens’, tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva” (p. 24).

Os estudos realizados em torno deste fenómeno (e.g., ver Maccoby, 1998b) têm mostrado que a segregação costuma ser tanto mais intensa, quanto maior for o número de crianças do mesmo sexo e da mesma idade, disponíveis para participar nas brincadeiras. Além disso, a tendência para formar grupos por sexo revela-se mais intensa quando comparada com a segregação derivada de outras variáveis individuais das crianças, como sejam a raça e a idade. É ainda um fenómeno que se manifesta de forma robusta em estudos realizados em diferentes culturas e, embora ocorra em ambos os sexos, tende a aparecer mais cedo nas raparigas.

Perante esta tendência comportamental das crianças, desde muito cedo os pais – e outras pessoas com responsabilidades educativas – deverão fomentar os contactos entre os sexos, tanto em situações lúdicas como em contextos mais formais, para que os rapazes e as raparigas desfrutem da possibilidade de se conhecerem mutuamente, de aprenderem as regras da salutar convivência social, de desempenhar as mesmas atividades de ocupação dos tempos livres, caso nelas estejam interessados/as, de tomar consciência da diversidade de características que cada um dos sexos pode apresentar, etc.



Ilustração n.º 4. A importância da cooperação entre raparigas e rapazes

É importante ter em atenção que a promoção da partilha de jogos, de brincadeiras livres ou mesmo de tarefas mais estruturadas deverá acontecer tanto em espaços fechados como em recintos abertos. Isto porque se sabe que os rapazes tendem a preferir participar em atividades ao ar livre, de exploração do espaço, ao passo que as raparigas se inclinam a participar mais em atividades realizadas no interior, de âmbito mais restrito, para as quais tendem a necessitar de menos espaço físico.

Com a idade, e em virtude da cada vez maior capacidade de abstração inerente ao próprio desenvolvimento cognitivo, os rapazes e as raparigas certamente questionarão as ideias tradicionais a respeito das supostas

características e competências masculinas e femininas, eivadas de preconceitos desfavoráveis tanto para os homens como para as mulheres. Estamos ainda convicta de que o valor desta cooperação se deduzirá também da maior tolerância, daí resultante, aos chamados comportamentos ou interesses de género 'trocados'. Queremos com isto dizer que talvez as crianças, em consequência do contacto sistemático com os pares de ambos os sexos, aprendam a não sancionar e a não rejeitar durante a infância – e, mais tarde, na adolescência e na vida adulta – aqueles meninos e meninas, cuja aparência ou preferências se afastem dos padrões aprendidos, e socialmente reforçados, de masculinidade e de feminilidade.

2.5. Oferta de materiais lúdicos e de outro tipo não diferenciados por sexo

Como se disse no capítulo anterior, a oferta de brinquedos às crianças constitui um bom meio para estimular nelas o gosto e o interesse por determinadas atividades. De facto, a possibilidade de simularem comportamentos em situações lúdicas, imitando, muitas vezes, as pessoas adultas no desempenho de tarefas concretas, permite-lhes ensaiar certos papéis que provavelmente virão a assumir quando forem mais crescidas.

Num estudo alargado, feito há mais de vinte anos e que envolveu 750 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 9 anos, Richardson e Simpson (1982, citados por Sigelman & Shaffer, 1995) quiseram saber qual o tipo de brinquedos que os meninos e as meninas mais pediam ao 'Pai Natal'. Na sequência deste trabalho foram descritos resultados que ainda se revelam de grande atualidade também na sociedade portuguesa. Com efeito, os rapazes expressaram vontade de receber sobretudo veículos reais (triciclos, bicicletas) e miniaturas de veículos modificados (carros de corrida), equipamentos desportivos e jogos que envolviam aptidões espaciais, como as construções e os puzzles. Por seu turno, as raparigas disseram esperar receber sobretudo bonecas, quer com aparência adulta, quer representando bebês, e acessórios domésticos, como miniaturas de panelas, de fogões ou de eletrodomésticos.

Curiosa foi ainda a constatação de que as percentagens de resposta foram mais díspares no que concerne aos brinquedos considerados femininos do

que aos masculinos. Isto é, foram mais as meninas que também relataram preferência pelos brinquedos mais escolhidos pelos rapazes do que os rapazes que também disseram preferir certos brinquedos mais requisitados pelas meninas.



Ilustração n.º 5. Oferta de presentes não diferenciados por sexo

Esta tendência para as crianças continuarem a evidenciar preferências estereotipadas poderá explicar-se, em nosso entender, por três ordens de razões:

- (1) O contacto frequente com os pares fá-las considerarem normal que os rapazes prefiram, por exemplo, brincar com carros e que as meninas gostem mais de brincar com bonecas;
- (2) A pressão social para corresponderem a estes modelos aprendidos condiciona-as a evitarem os materiais lúdicos típicos do outro sexo, em virtude do medo de serem ridicularizadas pelas outras crianças;
- (3) Os adultos inclinam-se a oferecer brinquedos diferenciados por sexo, ainda que as crianças que os recebem não tenham manifestado preferência explícita por eles.

Perante este cenário e no sentido de criarem possibilidades mais diversas aos filhos e às filhas, de exploração dos seus interesses e de treino de capacidades variadas, como o raciocínio numérico ou a criatividade, será de aconselhar os pais e as mães a oferecerem às suas crianças e adolescentes brinquedos e outros materiais não necessariamente diferenciados por sexo. No âmbito dos presentes de Natal ou de aniversário, ou em qualquer outra circunstância especial, por que não comprar livros ou outros materiais que despertem os seus interesses para assuntos ou áreas de atividade sobre as quais nunca tenham tido qualquer informação? Para além de fomentarem, certamente, a cultura geral dos filhos e das filhas, talvez promovam neles e nelas a curiosidade por domínios sociais e profissionais diversificados, facto que poderá ter implicações positivas, por exemplo, no seu processo de exploração vocacional.

Logo, e para que também a este nível as possibilidades oferecidas às crianças sejam equivalentes, os pais, as mães e as outras pessoas que oferecerem presentes não deverão assumir que, pelo facto de serem do sexo masculino ou feminino, elas se sentem, à partida, desinteressadas por determinadas áreas de estudo ou por certas atividades recreativas e lúdicas. Deste modo, não constituirá motivo de espanto que, por exemplo, as raparigas se interessem por automobilismo ou por profissões técnicas, e os rapazes gostem de pericultura, de culinária ou de fazer tapeçarias.

2.6. Encorajamento das raparigas para a exploração de profissões mais típicas no sexo masculino

Não parece haver dúvida de que os estereótipos de género determinam ainda excessivamente as escolhas vocacionais e os projetos de vida dos e das jovens, já que veiculam expectativas de tal forma consistentes, que estas assumem um papel determinante nas escolhas que eles e elas efetuam – nos seus processos de tomada de decisão – mais importante, talvez, do que a avaliação que fazem das suas próprias capacidades.

Num estudo qualitativo recente, levado a efeito com adolescentes portugueses do 10.º ano de escolaridade, Henriques (2001) constatou, claramente, a existência de uma demarcação, ao nível das representações, entre o que é considerado feminino e o que é visto como masculino, quer ao nível da divisão de tarefas em casa, quer no domínio profissional. De entre as razões aduzidas pelos participantes para justificarem as suas ideias, podem encontrar-se afirmações como (p. 49): “Acho que a mulher tem funções que o homem não pode fazer”, “O homem é mais indicado para certas funções do que as mulheres”, “As raparigas estão mais ligadas aos bebés”, ou “Penso que a capacidade que o homem tem é maior que a da mulher, nomeadamente, para governar, para mandar”.

De facto, é sobretudo durante a adolescência que os jovens de ambos os sexos lidam, de maneira mais intensa, com a necessidade de consolidação de uma identidade pessoal, tarefa essa que também envolve a definição dos papéis que lhes parecem mais adequados a uma vida adulta saudável e bem-sucedida. A questão da carreira assume, por conseguinte, um ponto central deste processo de desenvolvimento (Sprinthall & Collins, 2003). Também nesta faixa etária, especialmente na transição para o ensino secundário, verifica-se que os estereótipos de género perdem alguma flexibilidade (Alfieri, Ruble & Higgins, 1996), e a divisão clara entre papéis profissionais mais adequados às mulheres e papéis profissionais mais adequados aos homens aparece como algo quase inquestionável, especialmente para os rapazes.

Alguns dos últimos dados portugueses disponíveis, sobre as áreas de formação, ao nível do ensino superior, escolhidas pelos/as jovens adultos/as apontam, efetivamente, para uma marcada segregação sexual das opções vocacionais. No que concerne ao ano letivo de 2001-2002, as taxas de feminização revelaram-se superiores a 80% em áreas como a Formação de

Professores e Formadores, as Línguas e Literaturas, o Secretariado e Trabalho Administrativo, a Enfermagem e o Trabalho Social e Orientação; de forma contrária, setores de formação como a Metalúrgica e Metalomecânica, a Eletricidade e Energia, a Eletrónica e Automação e os Serviços de Segurança evidenciaram taxas de feminização inferiores a 20% (CIDM, 2002). É de salientar, ainda, que até 1997 a percentagem de mulheres doutoradas em Portugal, em Engenharia, era apenas de 24.6%, sendo de 26% a sua representatividade entre os investigadores nesta área (CIDM, 2004b).



Ilustração n.º 6. Encorajamento das raparigas para profissões mais típicas no sexo masculino

Ora, sendo as profissões ligadas às ciências e às tecnologias as mais bem pagas⁹ e as que detêm maior estatuto social, não há dúvida de que o encorajamento das raparigas à exploração destas áreas constitui, um ponto de viragem crucial no combate às discriminações laborais e salariais associadas ao sexo. Neste sentido, e destacando a utilidade estratégica da educação e capacitação da mulher para a prossecução da igualdade de género, o incentivo a esta entrada das mulheres no 'mundo profissional' dos homens foi já uma das recomendações principais saídas da *IV Conferência Mundial sobre a Mulher*, que teve lugar em Beijing, no ano de 1995 (CIDM, 2001):

- As raparigas devem ser motivadas a explorar o domínio das ciências, habitualmente mais procurado pelos rapazes. Deste modo, será possível criar-lhes, não apenas mais oportunidades de conseguirem um emprego, após o ensino formal, mas também abrir-lhes portas à participação no desenvolvimento do seu país, ao nível das tecnologias, em todas as fases do processo (i.e., conceção, aplicação, supervisão e avaliação).

Para a concretização de tal objetivo parece-nos fundamental o papel da família no apoio e na supervisão dada às raparigas para empreenderem uma exploração vocacional livre de estereótipos. Assim, no âmbito das suas possibilidades económicas, os pais e as mães poderão inscrevê-las em cursos de computadores, comprar-lhes livros e outros materiais relacionados com a matemática e a tecnologia ou mesmo fomentar o contacto delas com especialistas dessas áreas, que possam esclarecer-lhes eventuais dúvidas.

Além disso, a visita a exposições sobre materiais elétricos e eletrónicos, a feiras de orientação escolar e profissional ou mesmo a grandes obras de engenharia, como pontes, edifícios, barragens ou parques eólicos, talvez constituam oportunidades valiosas de aprendizagem e de contacto com a realidade do mundo do trabalho. De facto, estamos convicta de que esta liberdade das raparigas para a exploração dos seus interesses profissionais, sem a pressão social para corresponderem aos padrões aprendidos de

⁹ Segundo dados portugueses de 1998, publicados pela Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE, 2003), as mulheres ganhavam, em média, cerca de 70% do salário dos homens.

feminilidade, contribuirá, certamente, para que as adolescentes possam percorrer uma rota vocacional mais satisfatória, que conduzirá à escolha de uma carreira mais consentânea com as suas reais capacidades.

2.7. Encorajamento dos rapazes para a exploração de profissões mais típicas no sexo feminino

Na sequência do que se disse no ponto anterior, a respeito das raparigas, há também que estimular nos rapazes o gosto por atividades predominantemente femininas, como, por exemplo, a prestação de cuidados a crianças, a pessoas deficientes ou ainda a idosos/as.

Esta atuação da família afigura-se, em nosso entender, fundamental, já que os dados estatísticos disponíveis sobre a distribuição do sexo masculino por áreas de estudo e domínios profissionais, em Portugal, apelam a uma séria reflexão em torno das razões subjacentes à 'fuga' dos rapazes a certas áreas de atividade. Vejamos alguns exemplos:

- Como se disse no capítulo anterior, de acordo com os resultados dos *Censos* de 2001 (INE, 2002), a representatividade de cada um dos sexos no domínio dos Serviços Sociais era a seguinte: por cada 100 mulheres existiam em Portugal, em 2001, apenas 7 homens.
- No que concerne ao total de matrículas nas escolas profissionais, em 1999/2000, eram sobretudo dois os setores que denotavam um claro afastamento dos rapazes, nos cursos Nível 3. Na área da Intervenção Pessoal e Social, a percentagem de inscritos era apenas de 19.6%, subindo, ligeiramente, para 20.4%, na área do Têxtil, Vestuário e Calçado (CIDM, 2004b).
- Quanto à inscrição, também em 1999/2000, nos agrupamentos dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário, a preferência pela área das Humanidades era a menos evidenciada pelos rapazes: 29.7% nos cursos gerais e 33.7 nos cursos tecnológicos.



Ilustração n.º 7. Encorajamento dos rapazes para profissões mais típicas no sexo feminino

Em nossa perspetiva, é provável que os rapazes se inclinam a evitar escolher as áreas profissionais mais típicas no sexo feminino, em virtude do medo das avaliações sociais que poderão ser feitas pelos seus colegas, amigos/as e pelas pessoas adultas que lhes são significativas. Com efeito, a entrada progressiva das mulheres em domínios ditos masculinos não tem sido acompanhada por igual tendência no caso dos homens, em áreas consideradas femininas. Esta relativa relutância dos rapazes para a entrada em domínios entendidos como mais próprios do outro sexo pode ainda ser o reflexo, por um lado, da maior rigidez com que são definidos os papéis masculinos e, por

outro lado, do provável menosprezo com que são encaradas certas profissões, habitualmente, desempenhadas por mulheres.

Para contrariar esta tendência, e chamando a família a desempenhar o seu importante papel educativo a este nível, acreditamos ser de toda a conveniência que os pais e as mães fomentem o contacto dos rapazes com temáticas e atividades profissionais onde as mulheres estão atualmente sobre representadas. Como se disse inicialmente, a prestação de cuidados a crianças, a pessoas deficientes e a idosos/as está relacionada com domínios laborais que costumam ser mais procurados pelas mulheres. Logo, a participação dos rapazes em ações de voluntariado com este tipo de populações (e.g., em centros de dia), ou mesmo a intensificação dos contactos com familiares, vizinhos/as e amigos/as, dentro destas faixas etárias, poderá surtir efeitos positivos na diversificação dos seus interesses e no desenvolvimento das suas capacidades de relacionamento interpessoal. Talvez experimentando certas tarefas e funções mais de natureza relacional, eles tomem consciência de que o estabelecimento de laços de empatia, a compreensão das emoções das outras pessoas e a tentativa de as ajudar a suprir as suas necessidades são, de facto, competências que eles também dominam e que poderão ser-lhes valiosas na sua vida profissional.

Será, ainda, vantajoso oferecer aos rapazes a possibilidade de contactarem com profissionais de ambos os sexos destas áreas, de visitarem os locais de trabalho destes especialistas (e.g., jardins de infância, lares de idosos) e de conversarem abertamente com os pais e as mães sobre os seus receios, caso desejem enveredar por uma profissão que é pouco comum no seu sexo.

2.8. Participação do rapaz nas tarefas familiares e domésticas

Como é sabido, são sobretudo as raparigas, logo a partir dos anos intermédios da infância, que costumam ajudar a mãe, diariamente, nas tarefas em casa, como cozinhar ou tratar da roupa. À semelhança do que acontece com o pai, o rapaz tende a participar sobretudo nas atividades feitas com menor regularidade, como lavar o carro ou efetuar pequenas reparações.

Para além da desigualdade de práticas educativas patente nesta atuação, a maior solicitação da rapariga para prestar ajuda limita a quantidade de tempo livre de que esta poderá dispor para se dedicar a outras atividades e transmite,

ainda que implicitamente, a ideia de que a mulher deverá assumir maior responsabilidade do que o homem pelas tarefas rotineiras de manutenção do lar. E, se a rapariga dispõe de mais oportunidades do que o rapaz para treinar certas 'competências caseiras', como preparar as refeições, engomar a roupa, tratar dos seus irmãos, etc., ela decerto que adquirirá um nível de proficiência mais elevado no desempenho dessas atividades, pelo que as fará, doravante, com maior eficácia e em menor tempo.

Mas se esta atuação desigual dos pais e das mães aparentemente beneficia os rapazes, porque os deixa mais livres para os seus passatempos e para a exploração do mundo, na prática prejudica-os, claramente, em termos de independência e de autonomia nas tarefas adstritas ao interior do lar. Caso queiram ou necessitem de viver sozinhos (e.g., em virtude da entrada numa universidade afastada do seu local de residência; na sequência de um divórcio), eles mais dificilmente serão autossuficientes, precisando de recorrer a ajudas externas para a confeção dos alimentos, para a limpeza da casa e para o tratamento das roupas.

Para que os rapazes desfrutem de oportunidades equivalentes às das raparigas para aprenderem a gerir aquelas que também são as suas responsabilidades dentro de casa, torna-se imperativo que os pais e as mães os chamem a prestar ajuda em tarefas caseiras, habitualmente desempenhadas pela mulher, como, por exemplo, a preparação das refeições familiares, ou em outros afazeres associados à cozinha, como pôr a mesa ou lavar a loiça. Para além do valor intrínseco resultante da melhor preparação do rapaz para a execução destas atividades, estamos em crer que este procedimento abrirá, com toda a certeza, as portas à partilha de responsabilidades entre cônjuges durante a vida adulta.

Gostaríamos ainda de realçar que, em nosso entender, um dos maiores estímulos à participação do rapaz nas tarefas domésticas será a observação do pai a fazê-lo. Daí que tenhamos dedicado a primeira parte deste capítulo à importância do papel do pai no desempenho de tarefas diárias de manutenção do lar. A partilha das responsabilidades familiares e domésticas trará, sem dúvida, benefícios inegáveis para todos os membros da família, quer pela divisão do trabalho em si, que retirará às mães e às filhas a sobrecarga a que habitualmente são votadas, quer pelas oportunidades de interação entre mães, pais, filhos e filhas que as situações de desempenho conjunto das tarefas poderão representar.

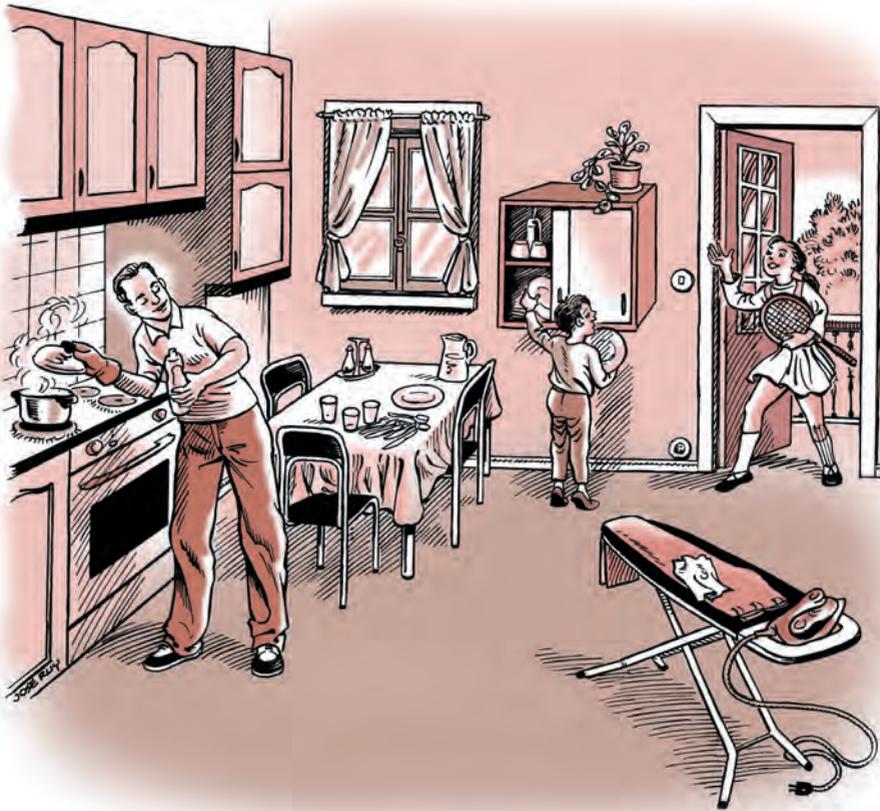


Ilustração n.º 8. Participação do rapaz nas tarefas familiares e domésticas

2.9. Colaboração das raparigas nas tarefas mais desempenhadas pelo sexo masculino

Decorrente da observação das situações da vida diária, somos compelidos a concordar que os rapazes tendem a lidar mais facilmente com materiais como ferramentas, parafusos ou pregos, os quais estão geralmente associados a certas profissões mais tipicamente desempenhadas pelo sexo masculino. Na busca das razões para este facto, é provável que os brinquedos que lhes são oferecidos desde os primeiros anos de vida fomentem mais neles do que nas



Ilustração n.º 9. Colaboração das raparigas em tarefas consideradas masculinas

Uma vez mais, esta atuação desigual dos pais e das mães poderá colocar em desvantagem, neste caso, as raparigas, por lhes coartar a possibilidade de aprenderem a desempenhar tais tarefas, conhecimento esse que contribuiria, inequivocamente, para a sua autonomia no enfrentar de pequenos desafios da vida diária. Referimo-nos, por exemplo, a atividades como a montagem de móveis, a vedação de canalizações, o conserto de pequenas coisas (e.g., fechaduras, puxadores) ou o arranjo de fios elétricos, as quais envolvem o manuseamento de ferramentas (e.g., martelos, berbequins, chaves de parafusos, alicates) e tendem a ser comuns no âmbito da gestão do lar. Isto para não falar da necessidade de manutenção do automóvel ou de qualquer outro veículo que a família possua, tarefa essa que ainda poderá revelar-se de maior complexidade.

Para contrariar esta menor familiarização das raparigas na manipulação e uso de certos materiais, pensamos ser de toda a conveniência que os pais e as mães solicitem a ajuda delas na execução de tarefas consideradas mais do domínio dos homens. Desta forma, será possível alargar-lhes o leque de conhecimentos práticos, que poderão revelar-se extremamente valiosos na resolução de problemas concretos do dia a dia, como reparar uma ligação elétrica num candeeiro, vedar um cano roto ou montar as partes de um computador. Além disso, em situações inesperadas desta natureza, elas sentir-se-ão mais independentes e autoconfiantes para as enfrentar.

Tal como no desenho anterior (n.º 8), onde se salientou a importância para o rapaz do modelo personificado pelo pai, acreditamos que o papel desempenhado pelas mães na realização destas atividades será, seguramente, um dos melhores incentivos que as filhas poderão ter para se empenharem na aprendizagem das mesmas tarefas.

2.10. Elogiar as raparigas pela sua audácia a enfrentar desafios e a resolver problemas

Em virtude das crenças tradicionais a respeito das supostas características masculinas e femininas de personalidade, traduzidas na conhecida distinção entre instrumentalidade e expressividade, a primeira relativa aos homens e a segunda às mulheres, sabe-se que os pais e as mães tendem a reforçar diferencialmente certas condutas dos seus filhos e filhas e, além disso, inclinam-se a destacar valores diferentes para cada um dos sexos (Block, 1984).

Neste enquadramento, costuma esperar-se que, em comparação com os rapazes, as raparigas sejam mais obedientes, mais sossegadas, mais organizadas, mais dóceis, mais tolerantes, mais capazes de falar das suas emoções, mais disponíveis para prestar ajuda aos outros, etc. Com efeito, estes são alguns dos comportamentos estereotipadamente associados à feminilidade, que influenciam quer as práticas socializadoras dos pais e das mães para com as suas filhas, quer a avaliação que as mesmas tendem a fazer de si próprias e do que a sociedade espera delas.



Ilustração n.º 10. Elogiar as raparigas pela sua audácia a resolver problemas e a enfrentar desafios

Para que as raparigas possam sentir-se motivadas a desenvolver outras capacidades pessoais, habitualmente mais associadas ao sexo masculino, como a assertividade, a determinação para o alcance de metas, a coragem para fazer face a situações novas ou a autoconfiança na exposição de ideias e de convicções, os pais e as mães deverão proporcionar-lhes oportunidades equivalentes às dos seus irmãos para o fazer.

No contexto das interações familiares, é então aconselhável que os pais e as mães elogiem as raparigas, não só pelas suas boas maneiras e pela sua aparência, mas também pela sua audácia ao enfrentar desafios, ou ainda pela sua persistência em resolver problemas difíceis, abstratos ou rotineiros, aparentemente sem solução. Tal estratégia poderá contribuir para o incremento da sua independência e da sua autonomia, em aspetos tão diversos, como o serem capazes de se aventurar na aquisição de novas aprendizagens (por exemplo, saber mudar o pneu do carro), ou mesmo o facto de conseguirem antever-se no desempenho de certos cargos públicos (ser, por exemplo, presidente de uma Junta de Freguesia), os quais se revelam fundamentais para uma plena participação cívica das mulheres nos centros de tomada de decisão.

2.1.1. Elogiar os rapazes pelas suas boas maneiras e pela sua capacidade de organização e de arrumação

No caso dos rapazes, parece-nos fundamental estimular neles o desenvolvimento de algumas características e comportamentos considerados mais típicos do sexo feminino, não só para os ajudar a conseguirem uma melhor gestão da sua vida pessoal, mas também para ensiná-los a partilharem os seus sentimentos, a criarem laços sólidos de empatia e a estarem mais sensíveis às necessidades e aos interesses das pessoas que os rodeiam.

Para que isto seja possível, é recomendável que os pais e as mães elogiem os seus rapazes, não só pelas respetivas manifestações de independência e de assertividade, mas também pela sua preocupação para com os outros, pela sua delicadeza nas interações sociais, pela sua capacidade de manter as coisas arrumadas ou ainda pela sua aparência.

Acreditamos que só desta maneira as exigências colocadas pelas famílias aos seus filhos respeitarão mais as potencialidades de desenvolvimento

individual dos mesmos, dando-lhes a oportunidade de 'experimentarem' comportamentos a que não estão habituados e que talvez pensassem ser mais importantes e socialmente valorizados no outro sexo.



Ilustração n.º 11. Elogiar os rapazes pelas suas boas maneiras e pela sua capacidade de organização

Tal atuação dos pais e das mães é suscetível de produzir, ainda, efeitos positivos a longo prazo na vida dos rapazes, quer no que concerne à partilha de responsabilidades familiares e domésticas, quer na promoção da sua capacidade para estabelecerem relações afetivas saudáveis e maduras com outras pessoas.

Referimo-nos não só à convivência entre o casal no âmbito de uma ligação conjugal, mas também à possibilidade de consolidação de amizades ou de relações profissionais, baseadas na tolerância e no respeito mútuo.

2.12. Valorização da opinião dos rapazes e das raparigas nas decisões familiares

Porque a rapariga tende a colaborar com maior regularidade nas tarefas domésticas e nas atividades rotineiras de manutenção do lar, talvez os pais e as mães se sintam inclinados a solicitar mais vezes a opinião das mesmas do que a dos rapazes, quando se trata de efetuar pequenas compras (de loiça nova, de uma carpete, etc.) ou de mudar a decoração da casa (substituir a cor das cortinas, alterar a disposição dos móveis, etc.). Ainda que de forma não refletida, é provável que acreditem que elas têm um sentido estético mais apurado do que os seus irmãos, o que as levaria a opinar com mais 'conhecimento de causa' neste tipo de decisões familiares.

Por seu turno, o rapaz costuma ser mais chamado do que a rapariga a dar o seu parecer, quando os assuntos em causa envolvem certos domínios tipicamente masculinos, como é o caso dos computadores ou dos automóveis, já que se considera que eles se interessam mais por esse tipo de coisas e que possuem informações mais exatas sobre as mesmas.

Ora, esta possível não implicação direta dos rapazes em certas decisões familiares e das raparigas em outras acarreta, inequivocamente, situações de desvantagem para ambos os sexos, que os pais e as mães podem ser auxiliados a identificar e a contrariar.

No sentido de criarem situações de igualdade entre rapazes e raparigas também a este nível, parece-nos imperioso que os pais e as mães solicitem de modo equivalente a opinião dos rapazes e das raparigas, levando-os/as a compreender que as suas apreciações são igualmente importantes para a tomada de decisões sobre todos os assuntos familiares, quer eles abranjam pequenas aquisições de produtos para o lar (e.g., compra de uma televisão ou de um forno micro-ondas), quer se refiram a opções de grande envergadura, como a saída do emprego de um dos progenitores ou a mudança de residência da família.

Deste modo, os pais e as mães oferecerão aos filhos e às filhas a possibilidade de se sentirem valorizados/as – porque até os 'ouvem' e lhes

pedem 'conselhos' – sendo também um meio de promover a comunicação entre os vários membros da família, dela resultando, certamente, um melhor conhecimento mútuo de todas as partes. Para além disso, esta atuação não diferencial dos pais e das mães para com os seus rapazes e raparigas tenderá a esbater a tendência destes e destas para considerarem certos assuntos mais do domínio masculino e outros do domínio feminino, pensamento dual este que também poderá ter implicações em outros domínios de suas vidas, como o escolar e o profissional, como vimos atrás.



Ilustração n.º 12. Solicitar a opinião das raparigas e dos rapazes em todas as decisões familiares

2.13. Solicitar a colaboração dos rapazes e das raparigas na ida às compras correntes para a casa

De acordo com o *Estudo Nacional de Literacia*, realizado em 1995 pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, verificou-se que existia "uma acentuada diferença entre os sexos no uso de competências no quotidiano, independentemente do nível de instrução atingido" (CIDM, 2004). De facto, da análise dos resultados foi possível constatar que apenas 9% dos homens disseram ler receitas de cozinha, enquanto que tal leitura fazia parte da rotina de 63,3% das mulheres inquiridas. Para além disso, em termos de gestão dos afazeres quotidianos inerentes às tarefas familiares e domésticas, os homens revelaram que colaboravam, sobretudo, na gestão da conta bancária e na resolução de situações relativas a impostos e a empréstimos. As mulheres, por sua vez, chamavam a si a responsabilidade das compras correntes e das compras por correspondência.

A manter-se, esta distribuição desigual de tarefas personificada pelo pai e pela mãe tenderá a transmitir aos rapazes e às raparigas a ideia de que se trata de uma 'situação normal', e que, no futuro, a expectativa é a de que eles e elas correspondam aos modelos aprendidos em casa. Mas sabe-se que, para a realização de tais tarefas, o pai e a mãe gastam uma quantidade desigual de tempo, sendo esta última a mais prejudicada. Além disso, parece criar-se, assim, uma situação de dependência mútua entre os cônjuges, pouco favorável à autonomia pessoal de ambas as partes e à flexibilidade da vida da própria família. Ou seja, a mãe inclinar-se-á a recorrer ao pai para, por exemplo, gerir a sua conta bancária ou preencher um formulário das finanças, e o pai, por seu turno, tenderá a solicitar a ajuda da mãe para a aquisição de alimentos frescos ou de produtos de higiene.

Para inverter esta situação e dotar os rapazes e as raparigas dos conhecimentos necessários à gestão do lar, nas suas múltiplas vertentes, entendemos ser de fundamental importância, por exemplo, que os pais e as mães solicitem a companhia dos rapazes e das raparigas quando vão às compras ao supermercado. Tal atuação trará, seguramente, muitos benefícios para ambos, não só pela possibilidade de se familiarizarem com os diferentes produtos disponíveis, de saberem os seus preços, de tomarem conhecimento da diversidade dos mesmos (das carnes, dos peixes, dos legumes, das frutas, etc.) e de se sentirem autónomos caso vão às compras sozinhos/as, mas

também pela oportunidade que estas saídas conjuntas de casa representam para a interação entre pais, mães, filhos e filhas.

Uma vez mais, estamos em crer que os efeitos desta forma de atuação não estereotipada da família serão mais positivos, sobretudo para o rapaz, se o pai também se implicar ativamente na realização destas atividades, que habitualmente costumam ser desempenhadas pela mãe.



Ilustração n.º 13. Solicitar a colaboração dos rapazes e das raparigas na ida às compras correntes para a casa

2.14. Participação das raparigas e dos rapazes em modalidades desportivas variadas

A prática regular de desporto costuma ser mais comum nos rapazes do que nas raparigas, pois estas tendem a dispor de menos tempo livre para o fazer e os pais e as mães inclinam-se a aceitar mais as ausências prolongadas de casa do rapaz do que da rapariga. Sabemos que também ao nível das modalidades desportivas, existem algumas que são consideradas sobretudo masculinas, como o futebol ou o karaté, e outras tipicamente femininas, como o ballet ou a dança rítmica. Os rapazes que optarem por estas últimas e as raparigas que expressarem preferência pelas primeiras certamente que se arriscarão a ouvir comentários 'pouco agradáveis' dos pares ou de outras pessoas significativas, em virtude da crença de que, por exemplo, o futebol masculiniza as raparigas e o ballet leva o rapaz a desenvolver certos comportamentos efeminados.

Tais ideias não são de agora, pois, no passado, no que diz respeito aos desportos de alta competição, por exemplo, a mulher foi desaconselhada a participar na maratona, porque se acreditava que tal atividade era demasiado exigente para o organismo feminino, e dissuadida a praticar judo, já que se entendia ser este um desporto exclusivamente próprio do sexo masculino (Serpa, 2005).

Considerando que a prática de desportos variados tem benefícios inegáveis para a saúde física e para o bem-estar psicológico dos homens e das mulheres em qualquer idade, aconselham-se os pais e as mães a possibilitarem, de forma equivalente, tal oportunidade aos seus filhos e filhas. Desta forma, ajudá-los/as-ão a desenvolver hábitos de vida saudáveis, a ocupar de forma estruturada e responsável o seu tempo livre e a aprender a respeitar as regras de funcionamento de um grupo, no caso dos desportos feitos em equipa. É ainda importante que os rapazes e as raparigas sejam estimulados a explorar os desportos de que mais gostam, 'saltando', assim, os 'obstáculos' criados pela divisão estereotipada entre modalidades desportivas femininas e masculinas.

O texto da *IV Conferência sobre a Mulher*, a que nos referimos anteriormente, também já havia salientado a importância desta atuação da família, sobretudo no caso das raparigas, para o alcance efetivo da igualdade de oportunidades entre sexos: "Devem envolver-se mais as mulheres nos programas de formação desportiva e de atividade física, não só como participantes (e.g., atletas de alta competição), mas também como administradoras e educadoras, tanto a nível regional, como nacional e internacional" (CIDM, 2001).



Ilustração n.º 14. Participação das raparigas e dos rapazes em modalidades desportivas variadas

2.15. Educação sexual do rapaz e da rapariga em casa

A temática da educação sexual é algo que tem despertado uma acesa discussão na opinião pública em torno da questão se deverá ser, ou não, ministrada na escola, e quais serão os/as especialistas mais bem preparados/as para o fazer. Não se pretendendo aqui aflorar este debate, estamos, no entanto, convicta de que a família pode desempenhar um papel fundamental na aquisição que os rapazes e as raparigas fazem dos conhecimentos relativos à sexualidade.

Caso não encontrem nos pais e nas mães as fontes disponíveis de informação sobre estes assuntos, o mais certo é que os rapazes e as raparigas procurem os/as colegas para o esclarecimento das suas curiosidades e dúvidas, sobretudo durante a adolescência (Sprinthall e Collins, 2003). Há, no entanto, aqui um problema: é provável que os/as colegas e amigos/as saibam ainda menos do que eles e elas sobre certos aspetos particulares, resultando a informação recolhida numa maior confusão de conhecimentos.



Ilustração n.º 15. A educação sexual do rapaz e da rapariga em casa

Para contrariarem certos tabus associados ao sexo e à sexualidade, sugere-se que os pais e as mães falem, abertamente, com os seus filhos e filhas sobre todo o tipo de assuntos, ainda que os temas em debate sejam tradicionalmente vistos como masculinos (e.g., masturbação, uso do preservativo) ou femininos (e.g., métodos contraceptivos, gravidez). Parece-nos importante realçar este aspeto junto dos pais e das mães principalmente porque, para a tomada de decisões ponderadas a este nível (iniciar uma relação sexual, por exemplo), os e as adolescentes deverão ver esclarecidas as suas dúvidas de maneira adequada. A discussão conjunta de todas as temáticas poderá ser útil também para mostrar aos rapazes e às raparigas que assuntos como o cuidado dos bebés ou a vivência de uma gravidez dizem respeito aos dois sexos, devendo ser por eles igualmente dominados.

Convém lembrar que esta procura das figuras parentais, para a colocação de questões sobre a sexualidade, será tanto mais provável quanto mais os rapazes e as raparigas virem no pai e na mãe os seus confidentes por excelência. Por este motivo, é crucial que os pais e as mães estabeleçam, desde cedo, laços de confiança com os seus filhos e filhas, assentes em padrões flexíveis e tolerantes de comunicação interpessoal, no âmbito dos quais poderão ser discutidos todos os assuntos, sem o medo da punição.

Consideramos ainda importante que, em casa, se enfatize também o papel fundamental que a afetividade desempenha numa vida sexual satisfatória para ambos os membros de casal, para que os e as jovens possam sentir-se mais responsáveis a este nível, não encarando a sexualidade de uma forma leviana e não vindo a enveredar por comportamentos de risco, que lhes podem ser fatais.

Porque a educação sexual é um tema complexo, o qual exige da parte dos pais e das mães conhecimentos específicos e atuais que eles e elas, às vezes, também não possuem, estamos em crer que a par de outros assuntos, este tema deverá fazer parte de eventuais programas de educação de pais e de mães, no sentido de os/as ajudar a tomar decisões bem informadas sobre “quando e como discutir sexualidade com os seus filhos” (Gaspar, 2003a, p. 39).

2.16. Contacto das raparigas e dos rapazes com a diversidade de culturas e de valores

A família desempenha um papel fundamental na preparação das gerações mais jovens para participarem, genuinamente, num mundo cada vez mais diverso e plural, como é aquele em que vivemos. Pais e mães mais conservadores/as tenderão a fomentar nos seus filhos e filhas opiniões e comportamentos menos flexíveis, menos tolerantes para com a diferença e menos abertos à aceitação de novas ideias e de novos desafios.

Por esta razão, estamos convicta de que uma educação familiar fortemente evitada de estereótipos só poderá conduzir à formação de homens e mulheres incompetentes, do ponto de vista social, desajustados e com um grande sentido de inadequação pessoal. E não nos referimos apenas aos estereótipos relativos ao género, mas também àqueles que dizem respeito a outras características individuais de cada um dos sexos, como sejam a raça, a idade, a classe social ou mesmo a orientação sexual.

Tendo em vista educar para a diversidade, e no âmbito das suas possibilidades económicas, os pais e as mães deverão esforçar-se por proporcionar às filhas e aos filhos um leque variado de aprendizagens extracurriculares, que ampliem e enriqueçam os seus conhecimentos escolares. A inscrição em associações de índole diversa (como os escuteiros), a realização de visitas de estudo e o intercâmbio de experiências com pessoas de outras proveniências constituem, sem dúvida, oportunidades únicas, para raparigas e rapazes, para a exploração de novos interesses, para a assunção de responsabilidades, para a promoção da tolerância para com a diferença e para o desempenho de diversos papéis (de dependência, de liderança), talvez nunca antes experimentados.

O contacto com pessoas 'diferentes', sejam elas de outras raças, idades ou credos religiosos, ou seja essa diferença resultante de incapacidades físicas ou mentais, decerto trará consigo valiosas aprendizagens experienciais para ambos os sexos, ajudando, por exemplo, os rapazes e as raparigas a não conotar 'diferença' com 'desigualdade' ou com 'hierarquia', e a saber respeitar e valorizar as diferenças interindividuais.

Estamos convicta de que, em conjunto, todas estas oportunidades de exploração individual do mundo, ainda que supervisionadas, abrirão as portas a um funcionamento psicológico saudável dos rapazes e das raparigas que,

acreditamos, se revelará muito pouco permeável aos estereótipos de género ou a outro tipo de juízos discriminatórios.



Ilustração n.º 16. Promoção nos rapazes e nas raparigas de valores como a tolerância e o respeito pela diferença

CONCLUSÃO

As sugestões de atuação propostas neste capítulo constituem apenas alguns exemplos de como os pais e as mães poderão, em casa, contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem para os seus rapazes e raparigas. Se bem que a família tenha sido o centro da nossa análise, as linhas orientadoras por nós traçadas facilmente se concretizarão, como se disse, em práticas desenvolvidas noutros contextos sociais, como a escola ou as associações juvenis.

Em nosso entender, não basta apenas sensibilizar os pais e as mães para a identificação de eventuais situações de educação familiar condizentes com os estereótipos de género, sobre as quais talvez nunca tenham refletido. Há também que formá-los e apoiá-los no seu papel de educadores e educadoras (Melo, 2004) para que, partindo da informação de que agora dispõem, possam transpô-la para as suas estratégias de educação dos filhos e das filhas. E, não há dúvida de que os pais e as mães portuguesas são extremamente competentes para o fazer e que estão dispostos/as a mudar as suas atitudes e práticas em prol do bem-estar de toda a família.

É sabido que as tradições e as expectativas sociais, relativas aos comportamentos vistos como adequados em cada um dos sexos, dificilmente conseguirão ser alteradas com a rapidez desejada. Todavia, quando os pais, as mães e todas as pessoas com responsabilidades educativas junto das gerações mais novas refletirem sobre as prováveis consequências negativas, a longo prazo, ao nível cognitivo e afetivo, de um tratamento diferencial das raparigas e dos rapazes assente em falsas pressuposições, eles e elas darão, decididamente, o primeiro passo para a expansão das oportunidades de desenvolvimento das crianças de ambos os sexos (Block, 1981).

Estamos convicta de que, deste modo, a educação ministrada em casa irá ao encontro do objetivo máximo do *aprender a ser*, traduzido na realização completa da pessoa humana, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo (homem ou mulher), membro duma família e duma coletividade, cidadão ou cidadã produtor/a, inventor/a de técnicas e criador/a de sonhos (Faure, 1981, citado por Raposo, 2001).

Múltiplos são, na realidade, os desafios que se colocam aos pais e às mães de hoje, e a forma como eles e elas lhes respondem pode exercer uma

influência ímpar no modo como as gerações futuras se posicionarão face às mesmas questões. Por esta razão, e no que diz respeito aos papéis esperados de cada um dos sexos, serão, sem dúvida, particularmente poderosas as mensagens veiculadas no espaço privilegiado de desenvolvimento que é a família, sendo provável que se repercutam no modo como cada criança vai urdindo a complexa teia de pensamentos e de emoções, quer a respeito da sua própria conduta, quer da das outras pessoas.

Daí que, também ao nível do combate às desigualdades de género que atualmente ainda se verificam, e numa estratégia concertada de *mainstreaming*, se deva considerar a família como um alvo prioritário de intervenção, tendo em vista a otimização do desenvolvimento individual dos seus diferentes elementos.

CONCLUSÃO: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE PAIS E MÃES

Nas sociedades modernas e democráticas, o futuro de cada homem e de cada mulher, não obstante a sua raça, a sua religião e a sua classe social dependerá, seguramente, das suas capacidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas para aprender, para explorar e para experienciar desafios. Acredita-se, por isso, que a família assume uma importância central na construção de um mundo livre das conhecidas desigualdades de género, e que a sua atuação terá de ser concertada com a de outras instâncias, já que estão em causa mudanças sistémicas e continuadas de mentalidades e de práticas, de carácter mais global.

No âmbito desta ação coordenada, concordamos que em especial à família deverá ser reconhecido um papel fulcral, de natureza tripartida (CITE, 2003):

- (1) Partilha de responsabilidades familiares entre mulheres e homens;
- (2) Socialização de rapazes e raparigas menos segregadora dos papéis de género;
- (3) Desenvolvimento de práticas educativas transmissoras de saberes para a autonomia pessoal em contexto doméstico tanto de raparigas como de rapazes.

Para que tais objetivos não passem de meros ideais, urge consciencializar os pais e as mães para a necessidade de utilizarem práticas educativas fomentadoras de um desenvolvimento mais respeitador das diferenças individuais dos seus filhos e filhas, em nada coartadas pelos tradicionais estereótipos de género. Logo, parece-nos imperativo que a educação de pais e mães seja também levada em conta, a par da formação inicial e contínua de docentes e de outros agentes educativos, na conceção de políticas e no delineamento, conseqüente, de estratégias destinadas a assegurar o respeito pelo princípio da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, nos vários domínios pessoais e sociais e ao longo da vida.

No decurso da recolha de dados da nossa investigação de doutoramento (Vieira, 2003), quisemos ouvir os pais e as mães da amostra inquirida sobre algumas das suas ideias, a respeito das relações entre os sexos na sociedade atual, e sobre a importância de certas responsabilidades e dificuldades para a vida dos homens e das mulheres. De entre as respostas obtidas, salientamos as seguintes:

- “Aqui em casa somos todos a favor da igualdade de oportunidades, mas o meu marido é quem manda”.
- “A rapariga deve ter menos liberdade do que o rapaz, porque, se cair em desgraça, o povo fala mais dela”.
- “Mesmo que se esforce muito, o homem não tem tanto jeito para tratar dos filhos e das filhas. É a mulher que deve ficar em casa a cuidar deles”.
- “Fica mal ver um homem de avental à janela, pois parece que a sua mulher não é suficientemente competente para tratar da lida da casa”.
- “Se não tiver emprego, a mulher desenrasca-se melhor a ganhar dinheiro em atividades paralelas, como as limpezas, a preparação de rissóis ou a costura, e isso já não acontece com o homem”.

Subjacentes a estas afirmações parecem-nos estas convicções, experiências e contextos sociais e históricos de vida, de tal forma poderosos na formação das opiniões, que a simples tentativa de apresentação de informações científicas que os contrariem ou que levem as pessoas a pô-los, momentaneamente, em causa, não atingirá, decerto, a eficácia pretendida. Com efeito, o recurso a exemplos isolados não será, por si, suficiente para contrariar tais ideias, e para levar os pais e as mães a tomarem consciência do eventual protagonismo que eles e elas ainda assumem na transmissão, às gerações mais novas, de certos mitos e preconceitos associados ao género.

No âmbito de ações de formação destinadas a mães e a pais, há, de facto, que recorrer de maneira contínua e intensa a exemplos diversos de atuação para com as filhas e os filhos, que ambos sejam capazes de imitar e com

os quais se identifiquem facilmente. Neste enquadramento, as situações apresentadas aos pais e às mães e as tarefas que lhes forem propostas, quer para executarem em contexto real, quer para simularem no espaço ‘protegido’ da formação, deverão levar em conta não só as suas capacidades de aprendizagem – o seu nível de funcionamento cognitivo – mas também as suas experiências diretamente relacionadas com o género, a sua motivação intrínseca para a mudança e os seus contextos sociais e económicos de vida.

Na nossa opinião, o objetivo primordial destas ações de formação tem a ver sobretudo com a possibilidade de criação de um espaço de reflexão, onde, para além da vertente formativa, a nível da atualização dos saberes, se promova, essencialmente, a consciencialização dos pais e das mães, o seu autoconhecimento e a ponderação crítica da equidade das suas ideias e das suas atitudes para com os seus rapazes e raparigas. Tal como defende Doherty (1995, citada por Gaspar, 2003b), a educação de pais e de mães, quer envolva os assuntos relacionados com as questões de género, quer trate de outras temáticas importantes para um relacionamento familiar mais feliz e saudável, deve incluir também uma componente emocional e experiencial. Daí que, na opinião daquela autora, os sentimentos, as motivações, as atitudes e os valores defendidos sejam aspetos centrais neste tipo de iniciativas.

Tendo isto em mente e refletindo sobre a possibilidade de mudança de atitudes dos pais e das mães em determinadas perceções enviesadas, que costumam ter acerca das características e competências dos seus filhos e filhas, vejamos alguns dos temas que, em nosso entender, poderiam ser objeto de análise em grupos de pais e mães¹⁰:

- Distribuição desigual do tempo dedicado às tarefas familiares e domésticas, as quais poderão ser desempenhadas por ambos os cônjuges, retirando à mulher a sobrecarga de trabalho a que costuma estar sujeita.
- Necessidade e utilidade para o bem-estar e para a saúde dos filhos e das filhas de esclarecer tanto os rapazes quanto as raparigas, a respeito

¹⁰ Como é óbvio, entendemos ser de toda a relevância a discussão destas problemáticas em grupos formados por outros agentes educativos.

de diversos assuntos abrangidos pela educação sexual (e.g., métodos anticoncepcionais, doenças venéreas).

- Disponibilidade desigual de tempo livre entre homens e mulheres, para a realização de atividades de lazer (e.g. prática de desportos), de importância fundamental para uma vida física e psicológica de qualidade.
- Acentuada assimetria na distribuição de mulheres e homens pelos diversos setores de atividade profissional, sendo, em geral, as profissões ditas masculinas mais valorizadas e mais bem pagas do que as profissões ditas femininas.
- Falta de fundamento científico robusto das crenças tradicionais de que os rapazes seriam, por exemplo, melhores nas áreas de estudo que envolvem a manipulação de números, como a matemática, e de que as raparigas tenderiam a apresentar competências superiores ao nível das línguas e uma melhor capacidade de relacionamento interpessoal.
- Desmistificação da ideia de que as mulheres, por serem capazes de gerar crianças, são naturalmente mais aptas para lhes prestar os cuidados básicos (e.g., de higiene, de nutrição) e para as educar do que os homens.
- Realçar a constatação empírica de que as diferenças intraindividuais são maiores do que as diferenças interindividuais, pelo que é possível que duas pessoas de sexos diferentes sejam mais parecidas entre si (e.g., ao nível das características de personalidade, dos interesses) do que duas pessoas do mesmo sexo.

A estas ideias aqui propostas pensamos ser de toda a conveniência pedir aos próprios pais e mães envolvidos/as neste tipo de ações de formação, que acrescentem outras, com base na sua experiência de vida, ou em casos que conheçam. Tal tarefa não representará grande dificuldade para eles e elas, dado que a organização da vida familiar tende a sofrer um profundo impacto do género.

Sabemos que o conhecimento dos estereótipos de género não conduz necessariamente à sua utilização, por parte dos homens e das mulheres, nas avaliações que fazem das suas competências próprias e das características das outras pessoas. Mas, se não conseguimos esquecê-los ou fazê-los desaparecer da nossa memória coletiva, enquanto membros de uma sociedade, seremos, certamente, capazes de aprender a questioná-los, corrigindo as nossas ideias e práticas com base nessa reflexão. É esse o desafio que este trabalho pretende lançar, sobretudo, aos pais e às mães portugueses/as.

Para concluirmos, gostaríamos de salientar que a ênfase na igualdade de oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem entre os sexos não deverá assentar no pressuposto de que os homens e as mulheres terão de possuir as mesmas características ou de enveredar, exatamente, pelas mesmas atividades escolares, familiares ou profissionais. Todavia, identificamo-nos com o pensamento de Maccoby (1998a), quando esta autora defende que, tanto os diversos agentes educativos, como os responsáveis pelas políticas da educação deverão todos cooperar rumo a uma maior equidade de poder e de recursos entre homens e mulheres, para que as escolhas individuais sejam tão livres quanto possível.

Neste sentido, ao coadjuvamos as mães e os pais a delinear práticas educativas que não continuem a perpetuar as desigualdades de género, estaremos, com toda a certeza, a proporcionar-lhes a oportunidade de oferecerem “instrumentos de felicidade” (Antunes, 2000, citado por Seco, 2000), em igual medida para os seus filhos e filhas.

Esperamos que este ‘guia de boas práticas’ constitua um documento útil para pais, para mães e para outras pessoas com responsabilidades educativas junto dos/as mais jovens, nesta tentativa conjunta de edificarmos uma sociedade melhor, assente nos pilares da liberdade, da cooperação, da tolerância e do respeito mútuo.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M. V. (1977). O efeito pigmalião. Considerações sobre as atitudes do educador. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 10, 235-255.
- Abreu, M. V., Borges, G. & Silva, J. (1990). Contributo para um estudo do papel diferencial desempenhado pelos pais e pelas mães no sucesso educativo. In *A acção educativa: Análise psicossocial* (pp. 185-201). Leiria: ESEL/APPOR.
- Alarcão, M. (2000). *(des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Arber, S. (1996). Gender roles. In J. E. (Ed.). *Encyclopedia of Gerontology. Age, aging and the aging*. (Vol. I) (pp. 555-565). San Diego: Academic Press.
- Basow, S. A. (1992). *Gender, stereotypes and roles* (3rd Ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Beal, C. R. (1994). *Boys and girls: the development of gender roles*. New York: McGraw-Hill.
- Bem, S. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Block, J. H. (1981). The difference between boys and girls: How gender roles are shaped, *Principal*, 60, 4, 41-45.
- Block, J. H. (1984). *Sex Role Identity and Ego Development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bonilla, A. (1998). Los roles de género. In J. Fernández (Coord.). *Género y sociedad* (pp. 141-176). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Brody, L. R. (2000). The socialization of gender differences in emotional expression: Display rules, infant temperament, and differentiation. In A. H. Fischer (Ed.). *Gender and emotion. Social psychological perspectives* (pp. 24-47). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bugental, D. B. & Johnston, C. (2000). Parental and child cognitions in the context of the family. *Annual Review of Psychology*, 51, 315-344.
- Burge, P. (1981). Parental child-rearing sex-role attitudes related to social issue sex-role attitudes and selected demographic variables. *Home Economics Research Journal*, 9, 3, 193-199.
- Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 4, 676-713.

- Caldera, Y. M.; Huston, A. C. & O'Brien, M. (1989). Social interactions and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine, and neutral toys. *Child Development*, 60, 70-76.
- Caldera, Y. M. & Sciaraffa, M. A. (1998). Parent-toddler play with feminine toys: Are all dolls the same? *Sex Roles*, 39, 9/10, 657-668.
- Carli, L.L. (1997). Biology does not create gender differences in personality. In M. R. Walsh (Ed.). *Women, men and gender. Ongoing debates* (pp. 44-53). New Haven: Yale University Press.
- Carlson, B. E. (1984). The father's contribution to childcare: Effects on children's perceptions of parental roles. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54, 1, 123-136.
- Carter, R. S. & Wojtkiewicz, R. A. (2000). Parental involvement with adolescents' education: Do daughters or sons get more help? *Adolescence*, 35, 137, 29-44.
- Carvalho, M. M. (1998). *Linhas de acção a favor da igualdade para rapazes e raparigas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Collins, W. A. et al. (2000). Contemporary research on parenting. The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 2, 218-232.
- Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (2001). *Plataforma de acção de Pequim. Iniciativas e acções futuras. Igualdade de género, desenvolvimento e paz para o século XXI*. Lisboa: CIDM.
- Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (2002). *Igualdade de género. Portugal 2002*. Lisboa: CIDM.
- Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (2004a). *II Plano Nacional para a Igualdade. Resolução do Conselho de Ministros n.º 184/2003 de 25 de novembro*. Lisboa: CIDM.
- Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (2004b). *A Igualdade de género em Portugal 2003*. Lisboa: CIDM.
- Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE) (2003). *Manual de Formação de Formadores/as em Igualdade entre Homens e Mulheres*. Lisboa: CITE.
- Correll, S. J. (2001). Gender and the career choice process: The role of biased self-assessments. *The American Journal of Sociology*, 106, 6, 1671-1703.
- Correia, A. F. & Ramos, M. D. R. (2002). *Representações de género em manuais escolares. Língua Portuguesa e Matemática: 1º ciclo*. Lisboa: CIDM.
- Cosse, W. J. (1992). Who's who and what's what? The effects of gender on development in adolescence. In B. R. Wainrib (Ed.). *Gender Issues Across Life Span* (pp. 5-16). New York: Springer Publishing Company.
- Crosby, F. J. & Jaskar, K. L. (1993). Women and men at home and at work: Realities and illusions. In S. Oskamp & M. Costanzo (Eds.). *Gender Issues in Contemporary Society* (pp. 143-171). Newbury Park: Sage.
- Cunningham, M. (2001). The influence of parental attitudes and behaviors on children's attitudes toward gender and household labour in early adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63, 1, 111-122.
- Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review of Psychology*, 36, 49-81.
- Deaux, K. & Hanna, R. (1994). Courtship in the personals column: The influence of gender and sexual orientation. *Sex Roles*, 11, 363-375.
- Deaux, K. & Kite, M. (1993). Gender Stereotypes. In F. L. Denmark & M. A. Paludi (Eds.). *Psychology of Women. A Handbook of Issues and Theories* (pp. 107-139). Westport: Greenwood Press.
- Deaux, K. & LaFrance, M. (1998). Gender. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.). *The handbook of social psychology* (vol. I) (4th ed.) (pp. 788-827). Boston: McGraw-Hill.
- Desmond, R. J., Singer, J. L. & Singer, D. G. (1990). Family mediation: Parental communication patterns and the influences of television on children. In J. Bryant (Ed.). *Television and the American Family* (pp. 293-309). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Deutsch, F. M., Sevis, L. J. & Payne, J. D. (2001). Paternal participation in childcare and its effects on children's self-esteem and attitudes toward gendered roles. *Journal of Family Issues*, 22, 8, 1000-1024.
- Dio, L. D., Saragovi, C., Koestner, R. & Aubé, J. (1996). Linking personal values to gender. *Sex Roles*, 34, 9/10, 621-636.
- Durning, P. (1995). *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Eagly, A. & Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles. *American Psychologist*, 54, 6, 408-423.
- Eccles-Parsons, J. E., Adler, T. F. & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310-321.

- Eccles, J. S., Jacobs, J. E. & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46, 2, 183-201.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., Harold, R. D., Yoon, K. S., Arbreton, A & Freedman-Doan, C. (1993). Parents and gender-role socialization during the middle childhood and adolescent years. In S. Oskamp & M. Costanzo (Eds.). *Gender Issues in Contemporary Society* (pp. 59-83). Newbury Park: Sage.
- Eccles, J. S. (1984). Sex differences in math participation. In M. L. Maehr & M. W. Steinkamp (Eds.). *Women in science* (pp. 93-138). Greenwich, CT: JAI Press.
- Etaugh, C. & Liss, M. B. (1992). Home, school, and playroom: Training grounds for adult gender roles. *Sex Roles*, 1992, 26, 3/4, 129-147.
- Ex, C. T. G. M. & Janssens, J. M. A. M. (1998). Maternal influences on daughters' gender role attitudes. *Sex Roles*, 38, 3/4, 171-186.
- Fagot, B. I. & Hagan, R. (1991). Observations of parents' reactions to sex-stereotyped behaviors: Age and sex differences. *Child Development*, 62, 3, 617-628.
- Fagot, B. I. & Leinbach, M. D. (1993). Gender-role development in young children: from discrimination to labelling. *Developmental Review*, 13, 205-224.
- Fagot, B. I.; Leinbach, M. D. & Hagan, R. (1986). Gender labeling and the adoption of sex-typed behaviors. *Development Psychology*, 22, 440-443.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 3, 429-456.
- Fivush, R & Buckner, J. P. (2000). Gender, sadness, and depression: The development of emotional focus through gendered discourse. In A. H. Fischer (Ed.). *Gender and Emotion. Social Psychological Perspectives* pp. 232-253). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frome, P. M. & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 2, 435-452.
- Furnham, A. & Gassom, L. (1998). Sex differences in parental estimates of their children's intelligence. *Sex Roles*, 38, 1/2, 151-162.
- Gaspar, M. F. (2003a). Sexualidade, media e infância ou 'o desaparecimento da infância'. In E. Sá (Coord.). *Quero-te. Psicologia da Sexualidade* (pp. 35-40). Coimbra: Quarteto.
- Gaspar, M. F. R. (2003b). O trabalho com pais na prevenção do comportamento antissocial. In I. Alberto, A. C. Fonseca, C. P. Albuquerque, A. G. Ferreira & J. Rebelo (Orgs.). *Comportamento antissocial: escola e família* (pp. 212-229). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Geis, F. L. (1993). Self-Fulfilling prophecies: A social psychological view of gender. In A. E. Beall & R. J. Sternberg (Eds.). *The psychology of gender* (pp. 9-54). New York: Guilford Press.
- Goodnow, J. J. & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Henriques, F. (2001). A determinação da vida sobre a profissão no olhar feminino. Subsídios para uma reflexão imperativa. In, *Reconstruir os nossos olhares. O papel da orientação escolar e profissional na promoção da igualdade de oportunidades* (pp. 37-51). Coimbra: DREC.
- Hoffman, L. W. (1977). Changes in family roles, socialization, and sex differences. *American Psychologist*, 644-657.
- Hoffman, L. W. (1991). The influence of the family environment on personality: Accounting for sibling differences. *Psychological Bulletin*, 110, 2, 187-203.
- Huston, A. C. (1983). Sex-typing. In P. H. Mussen (series ed.) & Hetherington, E. M. (volume ed.). *Handbook of child psychology* (4th ed.) (pp. 440-467). New York: John Wiley and Sons.
- Hyde, J. S. (1995). *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Ediciones Morata.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2002). *Resultados definitivos dos Censos de 2001*. (Disponível em <http://www.ine.pt>).
- Jacklin, C. N. & Reynolds, C. (1993). Gender and childhood socialization. In A. E. Beall & R. J. Sternberg (Eds.). *The psychology of gender* (pp. 197-214). New York: Guilford Press.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.). *The development of sex differences* (pp. 82-173). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Leeper, C, Anderson, J. & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 34, 1, 3-27.

- Leve, L. D. & Fagot, B. I. (1997). Gender-role socialization and discipline processes in one- and two-parent families. *Sex Roles*, 36, 1/2, 1-21.
- Lindsey, L. L. (1997). *Gender roles. A sociological perspective*. St. Louis: Maryville University.
- Lindsey, E. W. & Mize, J. (2001). Contextual differences in parent-child play: Implications for children's gender role development. *Sex Roles*, 44, 3/4, 155-176.
- Linn, M. C. & Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child Development*, 56, 1479-1498.
- Lueptow, L. B., Garovich-Szabo, L. & Lueptow, M. B. (2001). Social change and the persistence of sex typing: 1974-1997. *Social Forces*, 80, 1, 1-36.
- Lytton, H. & Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 2, 267-296.
- Maccoby, E. E. (1998a). *The two sexes. Growing up apart. Coming together*. London: Harvard University Press.
- Maccoby, E. E. (1998b). Gender segregation: Childhood, adolescence, and adulthood. Gender and relationships: A developmental account. In D. L. Anselmi & A. L. Law (Eds.). *Questions of gender. perspectives and paradoxes* (pp. 294-305). New York: McGraw-Hill.
- Maccoby, E. E. (2000). Perspectives on gender development. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 4, 398-406.
- Maccoby, E. E. e Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Major, B. et al. (1999). Gender and self-esteem: A meta-analysis. In W. B. Swann, J. H. Langlois & Gilbert, L. A. (Eds.). *Sexism and stereotypes in modern society. The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 223-253). Washington: American Psychological Association.
- Marry, C. (2000). Filles et garçons à l'école. In A. Zanten (Dir.). *L'école. L'état des savoirs* (pp. 283-292). Paris: Éditions la Découverte.
- Martin, J. R. (1998). Methodological essentialism, false difference, and other dangerous. In B. M. Clinchy & J. K. Norem (Eds.). *The gender and psychology reader* (pp. 10-34). New York: New York University Press.
- Matlin, M. W. (1996). *The psychology of women* (3rd ed.). Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Matos, A. (2004). *A televisão e a violência. (Para) Novas formas de olhar*. Tese de doutoramento não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Matos, A. (2005). Converter a televisão num cúmplice educativo. In C. Vieira, A. M. Seixas, A. Matos, M. P. Lima, M. Vilar & M. R. Pinheiro (Eds.). *Ensaio sobre o comportamento humano: do diagnóstico à intervenção. Contributos nacionais e internacionais* (pp. 164-191). Coimbra: Livraria Almedina.
- McGillicuddy-De Lisi, A. V. & Sigel, I. E. (1995). Parental beliefs. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of Parenting. Vol. 3: Status and Social Conditions of Parenting* (pp. 333-358). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- McHale, S. M., Crouter, A. C. & Tucker, C. J. (1999). Family context and gender role socialization in middle childhood: Comparing girls to boys and sisters to brothers. *Child Development*, 70, 4, 990-1004.
- McHale, S. M., Updegraff, K. A., Helms-Erikson, H. e Crouter, A. C. (2001). Sibling influences on gender development in middle childhood and early adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 37, 1, 115-125.
- Melo, A. (2004). *Em busca do tesouro das famílias. Intervenção familiar em prevenção primária das toxicodependências*. Viana do Castelo: GAF.
- Moreno, M. (2000). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela* (3^a edición). Barcelona: Icaria Editorial.
- Musitu, G. & Gutierrez, M. (1990). Parent's educational practices and socialization. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 13-23.
- Newton, R. R. & Rudestam, K. E. (1999). *Your statistical consultant. Answers to your data analysis questions*. Thousand Oaks: Sage.
- O'Brien, M. et al., (2000). Gender-role cognition in three-year-old boys and girls. *Sex Roles*, 42, 11/12, 1007-1025.
- O'Brien, M. & Huston, A. C. (1985). Development of sex-typed play behavior in toddlers. *Developmental Psychology*, 21, 866-871.
- Oliveira, J. H. B. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Peters, J. F. (1994). Gender socialization of adolescents in the home: Research and discussion. *Adolescence*, 29, 116, 913-934.
- Plomin, R., Asbury, K. & Dunn, J. (2000). Por que são tão diferentes as crianças da mesma família? O ambiente não partilhado, uma década depois, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, 1, 2, 3, 165-194.
- Pomerleau, A., Bolduc, D., Malcuit, G. & Cossette, L. (1990). Pink or blue: Environmental gender stereotypes in the first two years of life. *Sex Roles*, 22, 359-367.
- Pueyo, A. A. (1997). *Manual de psicologia diferencial*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: Para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 2, 155-178.
- Raposo, N. A. V. (2001). *A educação na sociedade do conhecimento*. Oração de Sapiência proferida na abertura solene das aulas na Universidade de Coimbra (17 de outubro) (pp. 45-74). Coimbra: Imprensa de Coimbra.
- Rebelo, J. A. S. & Correia, O. N. N. (1999). *O sentido dos deveres de casa*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Richards, M. H., Gitelson, I. B., Petersen, A. C. & Hurtig, A. L. (1991). Adolescent personality in girls and boys. The role of mothers and fathers. *Psychology of Women Quarterly*, 15, 65-81.
- Rokeach, M. (1967). *Value survey*. Sunnyvale, California: Halgren Tests.
- Rose, S. (1994). Sexual pride and shame in lesbians. In B. Greene & G. M. Herek (Eds.). *Lesbian and Gay Psychology. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 71-83). London: Sage.
- Rothblum, E. D. (1994). Lesbians and physical appearance. Which model applies? In B. Greene & G. M. Herek (Eds.). *Lesbian and Gay Psychology. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 84-97). London: Sage.
- Ruble, D. N. & Martin, C. L. (1998). Gender development. In W. Damon (series ed.) & N. Eisenberg (vol. ed.). *Handbook of Child Psychology. Vol. 3: Social, emotional and personality development* (5th ed.) (pp. 933-1016). New York: Wiley.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, XV, 1, 67-92.
- Seco, G. B. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Serpa, S. (2005). Desporto de alta competição: que limites psicológicos? *Psicologica*, 39, 39-56.
- Serra, A. V., Firmino, H. & Matos, A. P. (1987). Relações pais/filhos: alguns dados sobre as dimensões subjacentes. *Psiquiatria Clínica*, 8, 3, 127-136.
- Shepherd-Look, D. L. (1982). Sex differentiation and the development of sex roles. In B. B. Wolman (Ed.), A. Stricker (Assoc. Ed.) & S. J. Ellman, P. Keith-Spiegel & D. S. Palermo (Consult. Eds.). *Handbook of Developmental Psychology* (pp. 403-433). New Jersey: Prentice-Hall.
- Siegal, M. (1987). Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers? *Developmental Review*, 7, 183-209.
- Sigelman, C. K. & Shaffer, D. R. (1995). *Life-span human development* (2nd Ed.). Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.
- Simões, A. (1990). Alguns mitos, respeitantes ao idoso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 109-121.
- Snow, M. E., Jacklin, C. N. & Maccoby, E. E. (1983). Sex-of-child differences in father-child interaction at one year of age. *Child Development*, 54, 227-232.
- Spence, J. T. (1999). Thirty years of gender research: A personal chronicle. In W. B. Swann, J. H. Langlois & Gilbert, L. A. (Eds.). *Sexism and stereotypes in modern society. The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 255-289). Washington: American Psychological Association.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (3^a edição).
- Steinberg, L. (1987). Recent research on the family at adolescence: The extent and nature of sex differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 3, 191-197.
- Sutherland, M. (1990). Education and gender differences. In N. Entwistle et al. (Eds.). *Handbook of educational ideas and practices* (pp. 998-1004). London: Routledge.
- Tenenbaum, H. R., & Leaper, C. (2002). Are Parents' Gender Schemas Related to their Children's Gender-Related Cognitions? A Meta Analysis. *Developmental Psychology*, 38, 615-630.
- Tuana, N. (1993). *The less noble sex. Scientific, religious, and philosophical conceptions of woman's nature*. Bloomington: Indiana University Press.

- Vicente, A. (1998). *As mulheres em Portugal na transição do milénio. Valores, vivências, poderes nas relações sociais entre os dois sexos*. Lisboa: Multinova.
- Vieira, C. C. (2003). *Educação e desenvolvimento do género. Os trilhos percorridos na família*. Tese de Doutoramento não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Vieira, C. C. (2004). Educação familiar e desenvolvimento do género: Reflexões em torno de algumas práticas diferenciais em função do sexo da criança. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, 1/2/3, 49-84.
- Vieira, C. C. (2005). Os valores como guias orientadores do comportamento: diferenças entre os sexos e implicações para a educação. In C. Vieira, A. M. Seixas, A. Matos, M. P. Lima, M. Vilar & M. R. Pinheiro (Eds.). *Ensaio sobre o comportamento humano: do diagnóstico à intervenção. Contributos nacionais e internacionais* (pp. 129-161). Coimbra: Livraria Almedina.
- Vogt, W. P. (1993). *Dictionary of statistics and methodology. A nontechnical guide for the social sciences*. London: Sage Publications.
- Warner, R. L. & Steel, B. S. (1999). Child rearing as a mechanism for social change: The relationship of child gender to parents' commitment to gender equity. *Gender & Society*, 13, 4, 503-517.
- Whitehead, J. M. (1996). Sex stereotypes, gender identity and subject choice at A-level. *Educational Research*, 38, 2, 147-160.
- Wille, D. E. (1995). The 1990s: Gender differences in parenting roles. *Sex Roles*, 33, 11/12, 803-817.
- Williams, E. & Norma, R. (1999). Effects of father participation in child rearing: Twenty-year follow-up. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69, 3, 328-336.
- Zazzo, B. (1993). *Féminin masculin à l'école et ailleurs*. Paris: PUF.

COLEÇÃO "MUDAR AS ATITUDES"

1. A Minha Profissão – Isabel Romão e Fernando Baginha. 1979. Esgotado
2. Feminino, Masculino – Factos e Imagens – Isabel Romão e Fernando Baginha. 1979. Esgotado
3. Rapaz, Rapariga – Qual a diferença? I, (Sugestões para o debate no Ensino Primário). 1980. Esgotado
4. Rapaz, Rapariga – Qual a diferença? II, (Sugestões para o debate no Ensino Preparatório). 1980. Esgotado
5. Rapaz, Rapariga – Qual a diferença? III, (Sugestões para o debate no Ensino Secundário). 1980. Esgotado
6. Actividades para uma Educação não Sexista – Sugestões para o Ensino Pré-Primário. 1983. Esgotado
7. Distorções Sexistas nos materiais pedagógicos – Como identificá-las. 1989. Esgotado
8. Actividades para uma Educação não Sexista – Sugestões para o primeiro ciclo do Ensino Básico. 1989. Esgotado
9. Projectos de Vida/Projectos de Aprendizagem – Estudo exploratório – Fernanda Henriques. 1994. Esgotado
10. Quando eu for grande... – José Paulo Casimiro Fonseca. 1994. Esgotado
11. Representações Femininas nos Manuais Escolares – De aprendizagem da leitura do 1.º Ciclo do Ensino Básico – José Paulo Casimiro Fonseca. 1994. Esgotado
12. Rosa Cor de Azul – Projecto «Em Busca de uma Pedagogia da Igualdade» – Luísa Ferreira da Silva, Fátima Alves, Adelina Garcia, Fernanda Henriques. 1995. Esgotado
13. A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas – O Exemplo dos Manuais Escolares – Maria de Jesus Agapito Martelo. 1999 (2.ª edição, 2004)
14. Representações de Género em Manuais Escolares – Língua Portuguesa e Matemática: 1º ciclo – Anabela Filipe Correia e Maria Alda de Azevedo Dias Ramos. 2002
15. Educação Familiar – Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género – Cristina Maria Coimbra Vieira; Ilustrações de José Ruy. 2006 (3.ª edição, 2013)
16. Desporto na Escola – Educando para a Igualdade – Associação Portuguesa Mulheres e Desporto. 2009
17. O Feminino e o Masculino nos materiais pedagógicos – (in)Visibilidades e (des)Equilíbrios – Maria Teresa Alvarez Nunes. 2009

