

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Bruna Daniela Costa Sousa

**Expectativa dos e das adolescentes relativas  
ao futuro: Influência dos Estereótipos de Género**

Bruna Daniela Costa Sousa **Expectativa dos e das adolescentes relativas ao futuro: Influência dos Estereótipos de Género**

UMinho | 2015

outubro de 2015



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Bruna Daniela Costa Sousa

**Expectativa dos e das adolescentes relativas  
ao futuro: Influência dos Estereótipos de Género**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Estudos da Criança  
Área de especialização em Intervenção Psicossocial  
com Crianças, Jovens e Famílias

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Doutora María Victoria Carrera Fernández**  
e da  
**Doutora Maria Teresa Machado Vilaça**

## Declaração

Nome: Bruna Daniela Costa Sousa

Endereço eletrónico: [brunadani\\_sousa@hotmail.com](mailto:brunadani_sousa@hotmail.com)

Número do Bilhete de Identidade: 14169717

Título da dissertação de mestrado:

Expectativa dos e das adolescentes relativas ao futuro: Influência dos Estereótipos de Género

Orientadoras:

Doutora María Victoria Carrera Fernández

Doutora Maria Teresa Machado Vilaça

Ano de conclusão: 2015

Dissertação de Mestrado:

Mestrado em Estudos da Criança- Intervenção psicossocial com crianças, jovens e famílias

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 30 de Outubro de 2015

---

Bruna Daniela Costa Sousa

## Agradecimentos

Os meus agradecimentos vão desde já para a minha mãe que me possibilitou a frequência deste Mestrado. Assim, agradeço à minha mãe e ao meu namorado todo o apoio e carinho que me deram durante todo este percurso, deram-me força para que eu nunca desistisse quando existiram momentos mais difíceis.

Quero agradecer ainda à minha irmã, com quem partilhei todo o meu projeto e me ajudou em tudo o que precisei, sugerindo novas ideias.

Agradeço desde já a todas as entidades que me ajudaram na realização do meu projeto por terem dispensado o tempo das vossas atividades para que eu pudesse realizar as minhas entrevistas. O meu muito obrigada a todos/as os/as adolescentes que estiverem presentes e motivados, no momento de participarem no grupo de discussão, pois sem a participação dos/as adolescentes nada teria sido possível.

Agradeço às minhas orientadoras, a Doutora María Victoria Carrera Fernández e à Doutora Maria Teresa Machado Vilaça, a força e acompanhamento que me prestaram na realização da dissertação, mas quero agradecer de forma especial à Doutora María Victoria Carrera Fernández, pela sua constante disponibilidade em ajudar, pelo seu acompanhamento em toda esta etapa, pelas sugestões que me deu ao longo da realização deste trabalho, pela força transmitida e por toda a confiança e coragem que me transmitiu.

## Expectativa dos e das adolescentes relativas ao futuro: Influência dos Estereótipos de Género

### Resumo

Os estereótipos e papéis de género constituem crenças compartilhadas socialmente sobre como devem ser os comportamentos dos homens e das mulheres. Deste modo, com base na marca corporal homem/mulher, meninos e meninas serão socializados/as diferencialmente através dos agentes de socialização: os meninos na instrumentalidade e no âmbito público, e as meninas na expressividade e no âmbito privado. Sendo os estereótipos e papéis masculinos mais valorizados do que os femininos.

O objetivo deste estudo é analisar os estereótipos e papéis de género existentes nos/as adolescentes relativos ao seu futuro quer no âmbito privado, familiar e doméstico. A intenção será perceber através da discussão de opiniões e expectativas futuras, os estereótipos que os e as adolescentes apresentam e como se refletem nas suas expectativas futuras, quando tiverem 30 anos de idade.

O presente estudo é qualitativo, realizado através da técnica do grupo de discussão, com um guião de perguntas chave de carácter semiestruturado. Os/as protagonistas foram 53 adolescentes (16 meninos e 37 meninas), com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, e com uma média de idade de 12.76, distribuídos em 7 grupos de 4 entidades diferentes, todas elas situadas no concelho de Valongo (Norte de Portugal).

Os resultados derivados da análise do conteúdo puseram em relevo cinco categorias primárias: i) âmbito privado: familiar e doméstico; ii) âmbito profissional; iii) o conflito trabalho-família; iv) âmbito pessoal; e v) autoperceção e género. Observou-se uma pequena superação dos estereótipos e papéis de género tradicionais, nomeadamente a transgressão dos papéis e estereótipos de género relativamente às profissões e às atividades de lazer por parte dos meninos. Já as meninas mostram um maior interesse por um trabalho profissional e uma luta pela igualdade no trabalho doméstico.

Assim, através da análise de resultados observa-se que é importante que se continue a investir neste tema, e que se promova a implementação de programas que promovam a igualdade de género nas escolas.

**Palavras chave:** Estereótipos de género, Papéis de género, Sexo, Género

## **Expectations and teenagers concerning the future: Influence of Gender Stereotypes**

### **Abstract**

The stereotypes and roles of gender constitute socially shared beliefs of how the behavior of men and women should be. As such, based on the distinguished body signature Man/Woman, boys and girls are socially divided by socialization agents: boys on the side of the instrumentality and on the public setting, and girls on the expressivity and the private setting. Having the male stereotype and role more valued than the female's.

The main objective of this study is to analyze the stereotypes and gender roles present among adolescents, related to their future in the private, familiar and domestic settings. The intention is to understand through discussion of opinions and future expectations of the stereotypes that the adolescents show and how they will reflect on their future expectations of when they turn 30 years old.

The present study is one of quality, accomplished through the technique of the discussion group, with a script of key questions of a semi-structured character. The sample was of 53 adolescents (16 boys and 37 girls), between the ages of 10 and 16, with the average age being 12.76 years old. The sample was divided in 7 groups of 4 different entities, all of them based on the region of Valongo (North of Portugal).

The results of the analysis of the content were translated into five main categories: i) Private, familiar and domestic setting; ii) Professional setting; iii) The work-family conflict; iv) Personal setting; v) Self-perception and gender. It was observed that the stereotypes and traditional gender roles concerning transgression of the socially-accepted professions and leisure activities among boys have been somewhat overcome. As for the girls, they showed a greater interest for professional career opportunities and equality concerning domestic labor.

We also have concluded that through the analysis of the results that it is of great importance that this subject must keep being invested on, and on the promotion of implementation of gender equality programs in schools.

**Keywords:** Gender Stereotypes, Gender roles, Sex, Gender

## Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice.....	vi
Lista de Tabelas .....	viii
Lista de Figuras .....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I .....	5
ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
1.1 Aproximação Concetual às Categorias Sexo e Género.....	5
1.1.1. <i>Conceito de Sexo</i> .....	5
1.1.2. <i>Conceito de Género</i> .....	7
1.2 Processo de Desenvolvimento da Identidade de Género .....	10
1.2.1. <i>Atribuição das Categorias de Sexo e Género</i> .....	11
1.2.2. <i>Processo de Socialização Diferencial</i> .....	12
1.2.3 <i>Estereótipos e Papéis de Género</i> .....	14
1.2.3.1 <i>Estereótipos de Género: Instrumentalidade e Expressividade</i> .....	14
1.2.3.2 Papéis de Género.....	16
1.3. Atitudes Sexistas: Hostis e Benevolentes.....	18
1.4. Reprodução de Papéis e Estereótipos de Género.....	19
CAPÍTULO II .....	25
METODOLOGIAS.....	25
2.1. Objetivos.....	25

2.1.1. Objetivo geral.....	25
2.1.2. Objetivos específicos.....	25
2.2. Tipo de Estudo.....	25
2.3. Participantes.....	26
2.4. Instrumentos.....	27
2.5. Procedimentos.....	27
2.6. Critérios de Credibilidade e Consistência.....	28
2.7. Análise e Tratamento de Dados.....	30
CAPÍTULO III.....	31
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	31
3.1. Resultados e discussão.....	31
3.1.1. “Âmbito privado: familiar e doméstico”.....	32
3.1.2. “Âmbito Profissional”.....	53
3.1.3. “Conflito trabalho-família”.....	55
3.1.4. “Âmbito pessoal e lazer “.....	60
3.1.5. “Autopercepção e género”.....	63
CONCLUSÃO.....	68
Bibliografia.....	73
Anexos.....	78

## Lista de Tabelas

Tabela 1 - Guião de perguntas chave para orientar os grupos de discussão .....	27
Tabela 2 - Categorização Final .....	31
Tabela 3 – Identificação da Categoria “Âmbito familiar” e Percentagens .....	42
Tabela 4 - Identificação da Categoria “Âmbito familiar de Parceiro/a ideal” e Percentagens	42
Tabela 5 - Identificação da Categoria Âmbito doméstico e Percentagens .....	51
Tabela 6 - Identificação da Categoria “Âmbito Profissional” e Percentagens .....	55
Tabela 7 - Identificação da Categoria “Conflito trabalho-família” e Percentagens .....	59
Tabela 8 - Identificação da Categoria “Âmbito pessoal e lazer” e Percentagens .....	62
Tabela 9 - Identificação da Categoria ”Autoperceção e género” e Percentagens .....	66

## Lista de Figuras

Figura 1 - Distribuição por género em cada subcategoria de “Âmbito familiar” .....	43
Figura 2 - Distribuição por género em cada subcategoria de “Parceiro/a ideal” .....	43
Figura 3 - Distribuição por género em cada subcategoria de “Âmbito doméstico” .....	52
Figura 4 - Distribuição por género em cada subcategoria de “Âmbito Profissional” .....	55
Figura 5 - Distribuição por género em cada subcategoria “Conflito Trabalho-família” .....	60
Figura 6 - Distribuição por género em cada subcategoria de “Âmbito pessoal e lazer” .....	63
Figura 7 - Distribuição por género em cada subcategoria de “Autoperceção e género” .....	66

## INTRODUÇÃO

Os estudos acerca dos estereótipos de género em Portugal são escassos, apesar de este ser um tema extremamente importante para a comunidade científica e a vida do quotidiano.

Em Portugal as jovens estão em maior número que os jovens, o que sugere que as mulheres serão o sexo maioritário e, por isso, muito possivelmente serão elas que num futuro próximo vão “tomar a posse”. A concretização desta ideia parece ser algo fácil de atingir, mas se for contemplada a realidade social, onde a desigualdade de classes e as desigualdades derivadas à identidade de género permanecem, fica claro que apesar de na realidade existirem mulheres com carreiras profissionais exemplares, mulheres muito bem-sucedidas nos mais diversos níveis, observa-se que não conseguem chegar a cargos de “poder” e “chefia” por causa de todos os papéis e estereótipos de género que existem relativamente ao sexo feminino.

Esta realidade é assustadora e, por isso, é preciso sensibilizar toda a comunidade para a mudança. Tal mudança terá que partir essencialmente da educação, pois considera-se que este seja um fenómeno que ocorre através do processo de imitação e repetição, o que significa que as pessoas com quem se mantem um vínculo afetivo vão ser a principal influência para a desigualdade de género e, só mais tarde, será a relação entre pares a ter este papel. É também através da influência dos vários agentes de socialização presentes ao longo da vida de cada um/a que se cria a identidade de género.

Assim, nada é mais certo que afirmar que os estereótipos de género, que são “generalizações pré-concebidas sobre os atributos ou características das pessoas nos diferentes grupos sociais” (Laird & Tampon, 1992, p.38; citado por Bravo & Moreno, 2007) são os responsáveis pelas desigualdades sociais existentes e realizam-se através da crença de dois sexos diferentes.

O sexo é uma categoria de grande importância e com uma forte influência no nosso desenvolvimento, é algo com que nascemos, sendo que é a partir da identificação do sexo que nos vão chamar de meninos ou meninas. Ora, podemos então afirmar que o sexo é algo biológico, apesar de para alguns autores isto não ser tão linear, já que existem pessoas

intersexuadas que não respondem de forma absoluta ao dimorfismo sexual, demonstrando que o sistema de dois sexos sobre a qual está construída a nossa sociedade é claramente insuficiente para abarcar a totalidade de possibilidades que permite a dimensão sexual (Carrera, Lameiras, DePalma, & Ricoy, 2012; Carrera, Lameiras & Rodriguez, 2013). Desta forma, podemos entender o sexo como uma realidade biológica e a dualidade “homem/mulher” como uma construção social.

O estudo acerca do género partiu das feministas americanas, no século XIX, que propõe a igualdade nas relações entre mulheres e homens através da mudança de valores, atitudes e comportamentos humanos (Guimarães, 2013). Foi Simone de Beauvoir em 1949, que identificou a existência de algo natural, que nos preexiste, o sexo, assim como algo cultural e construído que nos constitui hierarquicamente diferentes como homens e mulheres, o género.

A par de tudo isto, o tema: “Expectativa dos e das adolescentes relativas ao futuro: Influência dos Estereótipos de Género” contempla uma vertente bastante interessante, que é a de perceber as expectativas dos e das adolescentes perante o futuro que os/as aguarda, em função do seu género e da influência das normas e estereótipos de género promovidos pelos diferentes agentes de socialização, atendendo a diferentes âmbitos e dimensões: pessoal (por exemplo, tempo livre e interesses), familiar e laboral. Assim, é importante ressaltar que este estudo será uma abordagem real à forma como as/os adolescentes percecionam o futuro nas mais diversas áreas, e à forma como estas crianças estão a ser orientadas na sua adolescência no que se refere às questões de género e aos estereótipos, sendo possível observar diferentes expectativas futuras, uma vez que existem diferentes processos de socialização, feitos em função do género.

O estudo dará uma visão real acerca do atual pensamento dos e das jovens que certamente trará algo de novo para a literatura. Espero que a questão do estudo esteja de tal forma a evoluir que me permita retirar algo muito positivo. Acima de tudo, que me possibilite observar a reprodução e/ou transgressão de estereótipos, e de que forma estes influenciam a vida de cada um/uma.

Após a exposição teórica do tema abordarei os resultados do estudo. Para o desenvolvimento do trabalho utilizou-se o método qualitativo, em que se realizaram 7 grupos

de discussão onde participaram 53 adolescentes (16 meninos e 37 meninas), do Norte de Portugal, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, com uma média de idade de 12.76.

Os dados foram analisados através da análise de conteúdo, tendo surgido uma categorização final com 5 categorias primárias, que por sua vez deram origem a subcategorias a um terceiro e quarto nível de análise. As 5 categorias primárias são: i) âmbito privado: familiar e doméstico; ii) âmbito profissional; iii) o conflito trabalho-família; iv) âmbito pessoal; e v) autoperceção e género. Através da análise dos resultados, pude retirar dados significativos que demonstram a existência de estereótipos em vários âmbitos de análise.

Assim, na primeira categoria, as meninas evidenciaram que elas, mais que eles, são as responsáveis pela socialização diferencial. Verificou-se uma certa ruptura dos papéis de género tradicionais por parte das meninas, que apostavam na maternidade sem matrimónio, ou ainda na ausência de desejo de terem parceiro e filhos/as. Por outro lado, são eles que falam, em maior número que elas, na importância da beleza no momento de encontrarem a parceira ideal. Relativamente às tarefas domésticas, eles continuam a estereotipar, afirmando que o lugar da mulher é em casa, ao passo que elas falam bastante no desejo de uma divisão por completo das tarefas, lutando por uma igualdade doméstica.

As pequenas alterações que observei com o estudo dizem respeito à categoria âmbito profissional, onde ficou claro que eram os meninos quem mais transgredia os estereótipos e papéis e de género, contrariando outras literaturas. Observei também alterações na categoria conflito trabalho-família, onde foram os meninos que falaram da especial sobreposição da família sobre o trabalho. Por outro lado, foram elas que deram mais importância ao trabalho do que eles. Estes dados foram analisados proporcionalmente, verificando-se pequenos avanços, ainda que as diferenças sejam muito pequenas.

Relativamente às tarefas de lazer eles continuaram a estereotipar assim como elas, apesar de eles já procurarem atividades mais expressivas.

Relativamente à última categoria, elas igualaram os meninos na descrição de características instrumentais, e foram elas que se caracterizaram maioritariamente como expressivo-instrumentais.

Espero que após serem expostos os resultados do trabalho, se desenhem programas e atividades educativas orientadas aos (às) adolescentes e às suas famílias desde uma perspetiva coeducativa, ou seja com a participação de várias entidades que sejam responsáveis pelo processo educativo, desde escolas, municípios e famílias orientadas para a igualdade real de oportunidades entre meninos e meninas.

## CAPÍTULO I

### ENQUADRAMENTO TEÓRICO

#### 1.1 Aproximação Concetual às Categorias Sexo e Género

##### *1.1.1. Conceito de Sexo*

O conceito de sexo está relacionado com a biologia, ou seja, está associado ao desenvolvimento intrauterino da criança e ao seu nascimento. Assim, perante um nível desenvolvimental “normal”, a presença de uma combinação cromossómica XX dará lugar a um fenótipo “feminino” e uma combinação cromossómica XY dará um fenótipo “masculino”. O termo sexo está, assim, relacionado com a natureza e atribuição daquilo que é o sexo ao nascer, tendo em conta as características cromossómicas e genitais da criança. Dizemos que estamos na presença do sexo masculino quando nasce com cromossomas XY apresentando um pénis, e na presença do sexo feminino quando nasce com cromossomas XX, apresentando uma vulva.

Tradicionalmente o sexo está associado a um conjunto de categorias biológicas que diferenciam as mulheres dos homens e é diferente do género, que, como veremos, é um conjunto de características socialmente aceites como adequadas para eles e elas (Carrera et al.,2012). Não obstante, a contribuição do feminismo pós-estruturalista nega o carácter exclusivamente biológico do sexo, enfatizando o papel da cultura (Butler, 2002; Carrera et al., 2012). Nesta linha argumentativa, Butler destaca que o sexo é, e tem sido sempre género (Butler, 1990). Assim Butler (1990) (p.120) afirma que:

O Género não é a cultura e o sexo a natureza; é o meio discursivo, cultural, mediante a qual a “natureza sexuada” ou o “sexo natural” se produz e estabelece como prediscursivo, prévio à cultura, como uma superfície politicamente neutral sobre a qual atua a cultura.

Para esta autora, a sua principal premissa é a de que não só o género é socialmente construído, a própria categoria sexo também o é. A bióloga Anne Fausto-Sterling (2006, p. 18) fala do sexo desta forma:

Simplesmente, o sexo de um corpo é um assunto demasiado complexo. Não há branco ou negro, sim graus de diferença (...) Etiquetar alguém como homem ou como mulher é uma decisão social. O conhecimento científico pode ajudar-nos, mas só a nossa conceção de género, e não a ciência, pode definir o nosso sexo.

A ideia formalizada da existência apenas de dois sexos é uma ideia fortemente interiorizada, de difícil libertação, mesmo para as pessoas que são conscientes da sua falácia. No entanto, a identidade intersexual (que faz referência aquelas pessoas que no momento do seu nascimento têm características biológicas femininas e masculinas, e não podem ser catalogadas nem como homens nem como mulheres) destaca a natureza construída do sexo, especificamente a dualidade do sexo homem/mulher. O corpo das pessoas intersexuadas, não encaixa no binário Homem-Mulher, mas supera-o, já que possuem corpos heterodoxos, cuja anatomia genital é catalogada como dupla, ambígua, enganosa, duvidosa ou mista, ao não adaptar-se de modo exclusivo ao dimorfismo sexual homem-mulher, pondo em manifesto o carácter construído da dualidade do sexo (Carrera et al., 2013).

Os casos de intersexualidade existem, estamos perante situações relacionadas com os bebés recém-nascidos que não apresentam só características anatómicas de “meninos” e “meninas”, ou seja, os órgãos genitais podem não concordar com o seu sexo genético, e também pode haver diferentes combinações genéticas, acabando com a ideia que as combinações XX (Feminino) e XY (Masculino) são exclusivas, pois na verdade não são (Carrera et al., 2013). Assim, Fausto-Sterling (2006) analisando a literatura médica com um grupo de estudantes da Universidade de Brown sobre bebés intersexuais, identificou uma percentagem de 1.7% em todos os nascimentos que recomenda tomar como uma ordem de magnitude, não como uma estimação precisa. O que rompe com a ideia do dualismo formal.

Ao mesmo tempo que existem situações de ausência de intersexualidade no nascimento, de facto existem casos de mulheres que têm pelo facial, a voz grave, e homens sem pelo facial e voz aguda. Estas pessoas não respondem de forma absoluta ao dimorfismo sexual somático que se espera para ambos, demonstrando que o sistema de dois sexos sobre o qual está construída a nossa sociedade, é claramente insuficiente para abarcar a totalidade de possibilidades que permite a dimensão sexual (Carrera et al., 2012; Carrera et al., 2013). Podemos concluir que relativamente à categoria sexo, e mais concretamente à leitura dualista desta categoria, o sexo é efetivamente socialmente construído.

### ***1.1.2. Conceito de Género***

O termo sexo e género são utilizados em diferentes contextos, visto que são questões sociais diferentes. No entanto, é importantíssimo enfatizar a distinção de conceitos, pois não se trata de um fenómeno puramente biológico, uma vez que ocorrem mudanças na definição do que é ser-se masculino ou feminino ao longo da história, ou seja, não estamos perante um conceito universal, uma vez que este depende do momento histórico e das convenções culturais que cada sociedade impinge ao homem e mulher, ou seja, o papel de género que lhe é atribuído (Mirón, 2008).

A importância de estudar o conceito de género partiu das feministas americanas que criaram o movimento feminista contemporâneo, um movimento social organizado, remetido ao século XIX, que propõe a igualdade nas relações entre mulheres e homens através da mudança de valores, atitudes e comportamentos humanos, permitindo a existência de uma sociedade mais justa, propondo mudanças nas condições de vida dos homens e mulheres (Guimarães, 2013). O termo género surgiu da palavra “gender” e foi introduzido pela psicologia e sexologia em 1950, nos Estados Unidos da América. A primeira voz surgiu no século XIV, por Christine Pisan, que em defesa dos direitos da mulher articulou o seu discurso de maneira consciente, discutindo com escritores acerca da igualdade entre sexos, objetivando atenuar o carácter social das distinções baseadas no sexo, enfatizando deliberativamente a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (Guimarães, 2013; Stolke, 2004).

Simone de Beauvoir foi talvez a pessoa que mais contribuiu para destacar e difundir o carácter construído do género, no seu famoso e célebre trabalho “O segundo sexo”, publicado em França no ano 1949, começou a difundir-se a nível internacional em 1953. Neste trabalho, Beauvoir separa sexo de género, tendo a frase “não se nasce mulher, mas podemos vir a sê-lo”, foi uma das frases do século XX com implicações importantes e cruciais para a superação das estruturas de poder-submissão entre os géneros. Com esta frase a autora pretendia ressaltar que existia algo natural, que nos preexiste, o sexo, assim como algo cultural e construído que nos constitui hierarquicamente diferentes como masculinos ou femininas, o género (Beauvoir, 1987).

Simone Beauvoir ao separar o sexo do género contribuiu em grande medida para a igualdade entre homens e mulheres, pois se a subordinação das mulheres é fruto da cultura, então pode ser alterada. Assim, como assinala Carrera (2010, p. 109), Simone de Beauvoir defende uma

premissa certamente libertadora para as mulheres, pelo menos num primeiro momento, combatendo as teses anatómicas sobre a qual repousava a subordinação das mulheres. Problematizando assim o género, que deixa de ser natural e coloca sobre a mesa a realidade de que é a cultura e não a natureza a que converte a mulher em “segundo sexo”.

Assim, tal como Oliveira (2008) refere, o conceito de género é estereotipado quando está baseado em papéis socialmente construídos e atribuídos a homens e mulheres. Tais papéis são delineados pela sociedade e influenciados por fatores culturais, sociais, económicos, religiosos, políticos e étnicos, entre outros.

Para Louro (2003, p.77), o género refere-se “ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”. Ou seja, não é a diferença sexual de homens e mulheres que delimita as questões de género, mas sim a maneira como ela é representada na cultura através do modo de falar, pensar ou agir sobre o assunto.

O termo género é um constructo social influenciado pelas culturas, que vão definir a feminidade ou masculinidade, ou seja, a forma de ser e de se comportarem as mulheres e os homens através da influência das sociedades e dos seus agentes de socialização (Carrera et al., 2013).

Os estudos de Scott (1995 citado por Sayão, 2002) contribuíram para elucidar que quando se pensa a respeito dos papéis femininos e masculinos na sociedade, não se coloca em oposição homens e mulheres mas colocam-se numa situação de subordinação, aprofundando-se a necessidade de desconstruir a supremacia do género masculino sobre o feminino, na direção de uma igualdade política e social, que inclui não só o sexo, mas também a classe e a raça.

O conceito de género consolidado na expressão de relações de género, representa a aceitação de que a masculinidade e a feminilidade transcendem a questão da anatomia sexual, daí existirem vários autores que mencionam que ao nascer somos seres neutros em termos psicosssexuais, no entanto, o nosso desenvolvimento e a orientação psicosssexual dependem do aspeto genital que se observa no bebé, assim como as redes de significação que envolvem diversas dimensões da vida. Desta forma, alguns autores, sendo Money o mais destacado, defenderam que qualquer bebé pode transformar-se num menino ou menina, uma vez que esta é uma categoria suscetível de problematização, ao ser o género um construto social que nos preexiste, encaixando-se numa das duas categorias opostas, independentemente daquilo que é a sua identificação cromossómica, hormonas ou genes (Money citado por Butler 1990, 1993; Pinheiro, 2001; Traverso-Yépez & Pinheiro, 2005; Stolke, 2004). Não obstante, e como destacou Fausto-Sterling (2006), o debate natureza-cultura é um debate estéril que não nos levará a nenhuma parte, pois enquanto pessoas somos natureza e cultura. A cultura tem uma forte influência que foi negada durante muito tempo, no entanto, cultura e natureza entrelaçam-se para explicar a identidade de género de um ser humano.

Como destaca Vaitsman, “homens e mulheres distinguem-se enquanto sexos, pois são dotados de corpos físicos diferentes, e enquanto géneros, uma vez que incorporam normas e valores socioculturais que dizem como um homem ou uma mulher se devem comportar” (Vaitsman, 1994, citado por Traverso-Yépez & Pinheiro, 2005, p. 148). O género é, portanto,

uma das relações estruturantes que situa o indivíduo no mundo e determina, ao longo da sua vida, oportunidades, escolhas, trajetórias, vivências, lugares, interesses” (Lavinias, 1997, citado por Traverso-Yépez & Pinheiro, 2005, p.149), o que leva a que existam grandes divisões e desigualdades sociais entre homens e mulheres em toda a sociedade e nas mais variadas áreas (Téllez, 2013).

Assim, as questões de género trespassam pela observação que fazemos das relações sociais, no trabalho, no lazer, na política, enfim, convivemos permanentemente com relações de dominação, com relações de poder, em que o sexo feminino se mostra mais subordinado a diversos níveis, na escala do poder masculino. Entende-se então que o género é ainda uma das primeiras formas de distribuir e significar o poder (Guimarães, 2013; Téllez, 2013). Os géneros produzem-se, portanto, nas e pelas relações de poder (Louro, 2003).

## 1.2 Processo de Desenvolvimento da Identidade de Género

Tal como assinalo anteriormente, a distinção do que cabe aos meninos ou às meninas inicia-se desde a maternidade. É já nesta fase que surge o interesse dos pais para saber se a mulher está a gerar um menino ou uma menina, esta é uma altura importante em que se inicia todo um processo de consumismo e posterior educação tendo em conta o sexo da criança. As relações estabelecidas pelas crianças influenciam a forma como as crianças se percecionam e como percecionam os outros e a cultura, contribuindo para a construção e composição da sua identidade de género, tal como refere Sayão (2002). O género é um fenómeno socialmente construído, que sofre influências permanentes em diferentes marcos de ação.

Como assinalado, para John Money (1921-2006) a identidade de género é algo que vai além do sexo como marca genital. Para ele a criança aprende a ser masculina ou feminina como aprende a falar. A natureza cria, e a sociedade estabelece as normas, ou seja, estampa-se no corpo de meninas/os a noção de que “não se nasce homem nem mulher” (Torres, 2005).

Tem-se vindo a verificar que tanto os meninos como as meninas desenvolvem atividades que são determinadas e valorizadas pela sociedade de acordo com o seu sexo biológico

(Guimarães, 2013), assim as características e papéis socialmente atribuídos, devem pertencer a qualquer indivíduo. Não devem ser criados modelos específicos para mulheres e homens, uma vez que esses modelos são desenvolvidos tendo em vista o que é esperado que façam, para que não se sintam excluídos pela sociedade. No entanto, ao longo da vida quotidiana, por diversos motivos, poderá haver uma tendência para se ir contra os padrões de género estabelecidos por ordem social, surgindo a necessidade de terminar com a ideia de uma identidade de género fixa (Menéndez & López, 2005).

As questões de sexo e género devem ser trabalhadas a partir da educação, com o objetivo de ensinar para a igualdade, ou seja, quer os meninos quer as meninas devem estar isentos de estereótipos e preconceitos, fazendo com que exista uma aprendizagem igual para ambos os sexos, de forma a acabar com a divisão de género (Guimarães 2013; Stolke, 2004). A meu ver podemos ir mais longe, deixando que as crianças façam as suas opções, ou seja, que sejam elas a escolher o género com que se identificam, sem que exista a possibilidade de serem excluídas da própria sociedade.

Este processo de “fazer-se” menino ou menina, homem ou mulher, inicia-se no nascimento e prolonga-se ao longo de toda a vida, influenciado pelos diferentes agentes de socialização. A continuação será exposta a seguir, onde veremos brevemente como se desenvolve este processo.

### ***1.2.1. Atribuição das Categorias de Sexo e Género***

Como assinalado anteriormente, as categorias sexo e género conceptualizam-se como categorias sociais, construídas por cada sociedade e em cada momento histórico (Carrera, 2010). Para Burgos (2008), sexo e género pertencem a um mesmo âmbito de realidade, uma realidade construída pela cultura e sedimentada pelo tempo com efeitos “naturalizadores”, convertendo as suas construções como independentes e anteriores a si mesma.

A natureza proporciona um corpo único e irrepetível com capacidade para sentir e disfrutar de prazer. Sendo a realidade corporal a única que é inata e imanente que se vai encaixar numa realidade homem ou mulher, e posteriormente de acordo com a socialização

em masculino e feminino, enfatiza-se a possibilidade de um único modo de se ser pessoa (Carrera et al., 2013).

Assim, quando um bebé nasce intersexual os médicos escolhem segundo as duas únicas opções legítimas, recorrendo às modernas técnicas cirúrgicas para corrigir a ambiguidade genital de forma congruente com o sexo de designação. Este processo foi designado por Fausto-Sterling (2006), em jeito metafórico, de “calçador cirúrgico”. Desta forma, um corpo que nasce intersexual em poucas horas será corrigido com uma operação, encaixando-se num dos dois sexos possíveis (Carrera et al., 2013), o que fará com que a “mulher” se identifique com a identidade feminina e o “homem” com uma identidade masculina, ambas culminadas com uma orientação sexual, “naturalmente” heterossexual (Carrera et al., 2013).

Com tudo isto, o mais certo é afirmar que sexo e género são sistemas relacionais que se transformam segundo as coordenadas socioeconómicas e culturais de cada época e espaço, ao mesmo tempo que são realidades discursivas elaboradas socialmente com base na dicotomia homem-mulher que sustenta o modelo rígido de dois sexos (homem/mulher) e dois géneros (masculino/feminino) congruentes (Carrera, 2010).

### *1.2.2. Processo de Socialização Diferencial*

Como destaca Bakthin (1992) “os processos de socialização são parte inerente de toda a trajetória humana, de modo que a possibilidade de transformação está sempre presente, ainda que em função do contexto social e da qualidade dos processos de interanimação dialógica nele possíveis” (citado por Traverso-Yépez & Pinheiro, 2005, p.160).

Assim, o processo de socialização é profundamente cultural e plural, ou seja, posteriormente ao nascimento, os agentes de socialização ficam encarregues da construção das identidades de género (Carrera et al., 2013; Louro, 2000). Nessa perspetiva, nada há de exclusivamente “natural” nem mesmo a própria conceção de corpo, ou de natureza” (Louro, 2000, p.5). “As identidades de género e sexuais são, portanto, compostas e definidas por

relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (Louro, 2000, p.6).

Este complexo processo de construção do feminino e masculino, adquire um relevante papel na vida das pessoas, de forma que a partir da “marca corporal” homem ou mulher, os diferentes agentes de socialização promovem uma identidade em masculino ou em feminino. A estes agentes de socialização Teresa de Lauretis (1987) denominou-os de “*Tecnologias de género*”, baseando-se nas “tecnologias do sexo” proposto por Foucault (1992). Nas tecnologias de género são incluídos os discursos que definem a feminidade e a masculinidade juntamente com os diferentes agentes de socialização, tais como a escola, a família e os meios de comunicação, assim como diferentes disciplinas, como a Medicina, a Psicologia, a Filosofia, entre outras (Lauretis, 1987). Assim, Teresa de Lauretis (1987) explica que o género não é algo natural, mas sim algo que se vai construindo sobre os sujeitos, através do processo de socialização que se inicia desde que nascemos e prolonga-se até ao fim dos nossos dias. Frequentemente, recebemos mensagens sobre quem somos e sobre o que esperam de nós, sem a existência de consciência clara disso, ao mesmo tempo que também pode existir falta de consciência relativamente ao emissor da mensagem, mas de forma alguma podemos pensar que não somos influenciados na formação da identidade, assim conclui-se que o processo de socialização é bastante complexo e os silêncios ou realidades podem educar ou deseducar (Carrera, 2010).

As escolas não são apenas um âmbito educacional formal, mas também um âmbito educativo informal, assim como a família, os pares e os meios de comunicação (Lauretis 1987), onde se aprende a ser meninos e meninas, homens e mulheres. São muitos os centros educativos que ainda socializam diferencialmente meninos e meninas educando para a diferença, logo, como consequência, há uma formação para a desigualdade e a construção de estereótipos de género. O curriculum explícito enfatiza o desenvolvimento das capacidades racionais dos indivíduos, não tendo em conta a dimensão emocional, o que leva à existência de confusão quando se quer educar a dimensão afetiva e ética. Geralmente este currículo usa métodos de ensino com regras muito delineadas e planeadas não havendo tempo para mais nada, assim ficam excluídos os valores e as emoções. O curriculum oculto define a ideologia de um modelo educativo, configurado em valores e significados. É um ensino que ocorre de

forma inconsciente quer por parte do professor/a quer por parte dos/as alunos/as, por exemplo as imagens dos livros de texto em que as meninas desempenham papéis femininos e os meninos masculinos (Carrera, 2010), onde se dá atenção à criança, educando sem seguirem modelos e normas rígidas definidas anualmente.

Um outro agente de socialização é a família, que promove nos indivíduos os primeiros passos de vida. Baseando-se no modelo heterossexual, os pais/mães são figuras de apego que disputam uma série de estereótipos, que sem dúvida constituem importantes referências para a construção da identidade em masculino e feminino (Sanz, 2004 citado por Carrera, 2010).

Os meios de comunicação também são agentes considerados de grande importância, que vão adquirindo lentamente maior protagonismo e influência transcultural, gerando numerosos e estereotipados discursos de género. Assim, ao analisar a publicidade podemos observar como são produzidos os ideais de beleza feminino, assim como os papéis e estereótipos identificados em cada género; as meninas associadas ao cor-de-rosa, às bonecas, peluches e cozinhas e aos meninos são atribuídos os tons escuros, bonecos, armas e veículos. Desta forma, fica clara a grande importância dos vários agentes na constituição da identidade das pessoas (Carrera, 2010).

### ***1.2.3 Estereótipos e Papéis de Género***

#### ***1.2.3.1 Estereótipos de Género: Instrumentalidade e Expressividade***

É importante ter em conta que as diferentes sociedades, ao traçarem o que constitui ser-se masculino e feminino, também vão delimitando alguns estereótipos que se multiplicam e são incorporados, em alguns casos, acriticamente (Sayão, 2002).

Para Nachbar e Lause (1992, citado por Oliveira, 2008, p.97), estereótipos são “conceções ou imagens padronizadas de um grupo específico de pessoas ou objetos (...). Forçam um padrão simples sobre um conjunto complexo e apresentam um número limitado de características para todos os membros do grupo”.

Os estereótipos têm sido, desde há muito, a maneira mais rápida e confortável que nós, seres humanos, utilizamos para padronizar pessoas, comportamentos, valores e crenças, etnograficamente impondo a outrem identidades que nos ajudem a “explicar” o mundo. Assim, os estereótipos implicam a padronização simplista, a uniformização necessária, a generalização confortável (Oliveira, 2008).

Para Nogueira e Saavedra (2007, p.13) “os estereótipos servem, de uma forma geral, para fazer ilações acerca de grupos baseados na idade, nacionalidade, etnicidade, raça, género, classe social, profissão, estatura física, orientação sexual, entre outras”. Deste modo, um dos objetivos dos estereótipos é simplificar e organizar um meio social complexo, tornando-o menos ambíguo (Nogueira & Saavedra, 2007).

Nesta mesma linha, para Laird e Tampson (1992) os estereótipos são “generalizações pré-concebidas sobre os atributos ou características das pessoas nos diferentes grupos sociais” (citado por Bravo & Moreno, 2007, p.38). Estes aprendem-se desde a infância e são eles que estão na base da construção da identidade de género, uma vez que as representações do masculino ou feminino pertencem ao imaginário social coletivo (Bravo & Moreno, 2007) e são promovidas pelos diferentes agentes de socialização, tais como a escola, a família e os meios de comunicação.

Para Nogueira e Saavedra (2007), o processo através do qual a criança adquire uma identidade de género e também motivações, valores e comportamentos considerados apropriados na sua cultura para os membros do seu sexo biológico, chama-se tipificação ou estereotipificação de género.

O conceito de estereótipos de género, segundo Jorge e Silvia (2008), é um conjunto de ideias acerca do género que favorecem o estabelecimento de papéis fortemente enraizados na sociedade. Estas ideias simplificam a realidade dando lugar a uma diferenciação dos géneros que se baseia em marcar as características de cada um, é a concessão de uma realidade em função do papel social que se supõe que devem cumprir.

Os estereótipos de género possuem uma dupla dimensionalidade: *estereótipos de género descritivos* (conhecidos tradicionalmente como traços ou simplesmente como “estereótipos de género”) que determinam como devem ser os homens e as mulheres em

relação às características intelectuais, físicas e de personalidade; e *estereótipos de género prescritivos* (conhecidos tradicionalmente como papéis de género) que estabelecem as condutas ou papéis que devem levar a cabo homens e mulheres (Lameiras, Carrera & Rodríguez, 2013).

Os estereótipos descritivos, categorias atribuídas tendo em conta o sexo biológico da pessoa, contribuem para configurar identidades femininas e masculinas, especificam as crenças de uma sociedade num momento histórico acerca dos aspetos intelectuais e traços de personalidade, assim como a aparência física dos homens e das mulheres, de tal forma que são atribuídos determinados aspetos intelectuais a mulheres que são diferentes dos homens. Os traços de personalidade masculinos são a independência, a assertividade e dominância, ao passo que os traços femininos são a dependência e a sensibilidade ao afeto. Relativamente aos traços físicos, os homens descrevem-se como atléticos, dinâmicos e fortes, e as mulheres como magras, débeis e frágeis (Carrera, 2010).

Esta dicotomia permite que se descreva os homens desde a instrumentalidade-autonomia (em relação a ser para si mesmos), e as mulheres desde a expressividade-dependência (em relação a ser para os outros ou entregar-se aos outros). Estes termos, instrumentalidade e expressividade, foram citados pela primeira vez por Parson e Bales (1955), e fazem referência a características e traços psicológicos associados de forma diferencial a cada sexo em cada cultura. A instrumentalidade refere-se às características tradicionalmente relacionadas com a masculinidade, e a expressividade refere-se às características tradicionalmente relacionadas com a feminidade (Eagly, 1995 citado por Carrera, 2010).

Assim, os estereótipos descritivos relativos às características intelectuais e de personalidade podem sintetizar-se em traços instrumentais e expressivos, interrelacionados com estereótipos corporais e construídos a partir da marca corporal/genital das pessoas (Carrera, 2010).

### *1.2.3.2 Papéis de Género*

Os estereótipos prescritivos, que partem dos descritivos condicionam o tipo de atividades e distribuição pelas ocupações consideradas para mulheres e homens (Pastor, 2000).

Assim, os traços ou estereótipos descritivos designados para cada género projetam-se nos estereótipos prescritivos, o que implica reconhecer a existência de papéis diferentes para cada um e assumir que existem características diferentes que convertem as pessoas em função do seu género, identificando-as como mais ou menos apropriadas para o desenvolvimento de certas ocupações ou atividades (Carrera, 2010; Lameiras et al., 2013). De facto, nesta perspetiva os homens possuem papéis orientados para o poder e governo da família, o que justifica assim o poder estrutural masculino, levando a mulher ao âmbito familiar e doméstico.

Desta forma, como assinala Nogueira e Saavedra (2007, p.18) “os papéis de género são definidos como as expectativas partilhadas acerca das qualidades e comportamentos apropriados aos indivíduos, em função do seu género socialmente definido”. Os papéis de género, de forma direta e indireta, induzem às diferenças sexuais estereotipadas. Ocorrem de forma direta quando tendem a ser confirmados por comportamentos das mulheres e homens que seguem as crenças acerca dos comportamentos apropriados a cada género (papéis de género), acabando por ser os responsáveis pelas diferenças sexuais no comportamento. Ocorrem indiretamente, porque o facto de existir uma forma distinta de distribuição em função dos géneros faz com que se desenvolvam expectativas por parte das pessoas acerca das características femininas e masculinas (Nogueira & Saavedra, 2007).

É através da noção da existência de géneros construídos pela sociedade, que em torno do sexo se vai construindo os seus papéis e tarefas, que levam à divisão do espaço público e privado. Estes espaços são vistos como âmbitos separados para homem ou mulher, o homem associado ao âmbito público, o produtivo, e a mulher ao espaço privado, o doméstico e reprodutivo (Mayobre, 2006).

As características atribuídas ao homem e mulher são inevitavelmente distintas e completamente opostas. Às mulheres são atribuídas características de ternura, doçura, debilidade, emotividade, sentimentalismo, instinto maternal fraqueza, com menos poder, submissão, desorientada, atrapalhada e burra e, dessa forma, deve assumir o trabalho doméstico e ficar na esfera de proteção, o âmbito privado (Guimarães, 2013; Jorge & Sílvia, 2008; Oliveira, 2008). O sexo “masculino” está associado à agressividade, fortaleza, superioridade, poder, competitividade, ação, risco ou iniciativa, às más relações com o âmbito

público, marcando a diferença com o sexo feminino e potenciando uma série de recursos que de acordo com a cultura patriarcal, definem um âmbito público. O homem é associado a um chefe da família, pai, profissional que trabalha fora, provedor económico da família e, em casa, desenvolve poucas tarefas, desempenha o papel de supervisor das tarefas escolares do filho/a dando ordens e liderando, desempenhando, fundamentalmente, o seu papel no âmbito público (Jorge & Sílvia, 2008; Oliveira, 2008).

### 1.3. Atitudes Sexistas: Hostis e Benevolentes

O sexismo é uma atitude negativa em relação às mulheres, muito embora esteja mais encoberto e relacionado com práticas mais contemporâneas (Deaux & LaFrance, 1998 citado por Ferreira, 2004).

Na explicação do sexismo, as teorias feministas, partem do pressuposto de que as diferenças entre o público e privado são evidentes. Segundo Ferreira (2004, p.120):

Cabia ao homem o controle das instituições económicas, legais e políticas e, à mulher, o cuidado da casa e dos filhos e a satisfação da sexualidade do marido, dotando o homem com um poder estrutural que lhe concedeu a primazia de grupo dominante e fez com que a família se constituísse em lócus privilegiado de reprodução dos valores patriarcais referentes à superioridade masculina e à inferioridade feminina.

Para as teorias feministas, o sexismo pode ser entendido como um instrumento utilizado pelo homem para garantir as diferenças de género, que se legitimam através das atitudes de desvalorização do sexo feminino e que se vão estruturando ao longo do curso do desenvolvimento, apoiadas por instrumentos legais, médicos e sociais que as normatizam.

Glick e Fiske (1996) argumentam que a tradicional literatura sobre o sexismo concetualiza-o como um reflexo da hostilidade em relação às mulheres, mas omite um aspeto importante do sexismo que são os sentimentos subjetivamente positivos em relação às mulheres que estão associados a uma visão negativa e estereotipada em relação ao sexo feminino. Deste modo, pode considerar-se que este tipo de preconceito expressa-se através de

duas facetas diferentes, o sexismo hostil e o sexismo benevolente. O sexismo hostil manifesta-se através da grande antipatia contra a mulher, é uma ideologia que caracteriza as mulheres como um grupo subordinado, atribuindo-lhes características desfavoráveis e críticas negativas, em que é o homem que exerce o controlo social sobre as mulheres. O sexismo benevolente utiliza tom afetivo positivo com aquelas mulheres que assumem papéis tradicionais, baseando-se numa ideologia tradicional que utiliza as mulheres como esposas, mães e objetos românticos (Ferreira, 2004; Lameiras, Rodriguez & Calado, 2009). Assim, as atitudes sexistas hostis e benevolentes dão uma visão estereotipada da mulher como ser inferior, tanto no tom mais hostil, avaliada como inferior, como num tom benevolente avaliado como “positivamente” diferente (Carrera, 2010).

Em definitivo, as atitudes sexistas estão fortemente conectadas com os estereótipos e papéis de género, de forma que os estereótipos e papéis de género femininos (âmbito expressivo) não só são diferentes dos masculinos (âmbito instrumental), como também são subestimados e gozam de menor prestígio social, sendo que a mulher é posicionada num lugar diferente e inferior.

#### **1.4. Reprodução de Papéis e Estereótipos de Género**

A reprodução de papéis está obviamente ligada aquilo que a sociedade espera que cada homem ou mulher faça, a partir do que está estereotipado. É a partir deste tipo de estereótipos que se começam a ouvir frases do tipo “as mulheres são diferentes dos homens”, o que constitui, a princípio, uma afirmação irrefutável, indicando os homens como sendo a norma, e as mulheres como alguém que não tem mérito e, por isso, deve tomar como exemplo os homens, visto que eles são considerados superiores a elas (Louro, 2003).

Desta maneira, configura-se a especialização estereotipada dos géneros através de um discurso que legitima a desigualdade e polariza os géneros (Guimarães, 2013; Jorge & Sílvia, 2008). Assim, os papéis de género são cotidianamente reproduzidos, cabendo à mulher os cuidados com a casa e os filhos e ao homem o lugar de provedor financeiro da família, papel desempenhado cada vez mais precariamente face às adversas condições de inserção no

mercado de trabalho com oportunidades escassas (Traverso-Yépez & Pinheiro, 2005). É evidente a existência de uma dicotomia, público-privado, em que o público é associado ao sexo masculino, e o privado associado ao sexo feminino, sendo esta uma representação que aparece com bastante normalidade (Belmonte & Guillamón, 2008).

Neste sentido, o estudo de Lameiras, Carrera e Rodríguez (2009) afirma que as mulheres continuam a ocupar cargos subordinados, influenciadas pelos estereótipos de género e afetadas pelas atitudes sexistas da sociedade patriarcal, ora isto só comprova que apesar de alguma evolução, não deixa de ser clara a existência de estereótipos. Ou seja, uma vez mais, as mulheres são vistas como um ser dependente, incapaz de ocupar cargos de importância a nível profissional, o que surge através da ideia estereotipada de que a mulher só é competente no desenvolvimento de tarefas privadas, do âmbito privado.

Assim mesmo, os estudos comprovam que existe uma difusão do bullying como uma prática exclusiva do sexo masculino, especialmente em relação à violência física e direta. Aqui está, uma vez mais, a ideia de que o homem recorre à força física com mais facilidade que o sexo feminino, demonstrando o poder deles na utilização de força física (Costa & Simões, 2013). Não quero com isto dizer que a força física que um homem possa ter esteja associada com a possibilidade de eles se assumirem como detentores de poder, são duas dimensões separadas. O estudo de Guimarães (2013) afirma que muitas atitudes agressivas por parte de meninos não são reprimidas por mães, pais e professores/as, exatamente por acreditarem ser “natural” esse tipo de comportamento, o que pode trazer graves problemas para o presente e futuro nas suas relações interpessoais.

Por sua parte, em relação aos agentes de socialização, Belmonte e Guillamón (2008) falam sobretudo que as séries televisivas são fomentadoras desta desigualdade, mencionando que em termos familiares, nas séries observa-se a evolução das famílias desde monoparentais, heterogéneas a tradicionais e famílias nucleares, onde se observa de facto que estas séries acabam por reforçar os estereótipos. Exemplos precisos de algumas séries espanholas que fomentam estes estereótipos são: “ El comissionario”, “Os Simpson”, “Los Serrano”. São estes tipos de séries que, muitas vezes, alimentam a desigualdade. O estudo realizado por Pereira, Verissimo, Diaz e Correia (2013) acerca de estereótipos de género, sexo e violência na

publicidade portuguesa e espanhola, realizado através da análise de anúncios publicitários, televisivos, imprensa, cartazes e internet, chegou à conclusão que a publicidade retrata os homens como os preferencialmente escolhidos para anúncios televisivos, especialmente para o papel de protagonista, e as mulheres são mais frequentemente retratadas como objetos sexuais. Os homens são mais vezes contratados como voz-off nos anúncios de televisão e como entrevistadores ou narradores. Assim, os estereótipos de género e o sexo na publicidade foram usados para rebaixar as mulheres, discriminando-as perante os homens. Portugal e Espanha são considerados países tradicionais de ideologia masculina, onde são colocados em evidência os diferentes papéis desempenhados pelos homens e pelas mulheres na nossa sociedade. Especificamente no que respeita à relação de poder, os homens são retratados no local de trabalho e as mulheres em tarefas domésticas.

No estudo de Bravo e Moreno (2007), realizado em 25 centros de estudo secundário de Sevilha, participaram 455 alunos/as, de idades compreendidas entre os 14 e 18 anos, sendo que 48.2% eram rapazes e 51.8% raparigas. O estudo é de análise qualitativa, em que a análise de dados foi feita através do SPSS-PC. O objetivo do estudo foi a verificação de estereótipos internalizados pelos adolescentes. Na observação da interiorização de estereótipos por parte dos/as adolescentes fez-se uma análise a seis dimensões que são: corporal, comportamento social, competências e capacidades, emocional, expressão afetiva, e responsabilidade social. Os estereótipos em torno do corpo masculino expressos pelas adolescentes rondaram os 50%, o que mais as atrai no físico de um homem é o seu corpo forte, robusto e vigoroso. Já eles estereotiparam entre 46% e 35% aquele que é o físico ideal do sexo feminino, sendo que indicaram ser um corpo delicado, frágil e ligeiro. Relativamente ao comportamento social, metade dos e das adolescentes afirmou ter comportamentos diferentes estando perante um homem ou mulher. Relativamente às competências e capacidades, os/as adolescentes afirmaram existir uma capacitação diferenciada em função do género, assim como adiantaram ainda, que a nível emocional também existem estereótipos: 39% das mulheres indicou que os homens não devem expressar os seus sentimentos publicamente, 46% dos homens indicou o mesmo. Quando se questionou se a mulher deve chorar quando está ferida, elas indicaram que sim numa percentagem de 59.4% e 21.3% dos homens também diz que sim. Relativamente às responsabilidades sociais, 20% das raparigas disse que os homens são responsáveis pela

economia familiar e 33% dos rapazes assumiu o mesmo, aceitando 40% que as mulheres são as responsáveis pela casa. As mulheres assumem o mesmo numa percentagem de 19%. Estas percentagens são elevadas considerando a elevada incorporação da mulher no trabalho e a insistência por parte das instituições públicas da incorporação das mulheres na vida pública, através dos meios de comunicação. O estudo conseguiu comprovar que os estereótipos estão mais enraizados nos homens que nas mulheres, ou seja, os jovens têm mais consolidados os estereótipos que elas, tal como podemos observar nos dados obtidos no estudo.

As diferenças mais impressionantes nos estereótipos são no nível profissional, em que os homens ocupam postos de responsabilidade e perigosidade e são poucas as mulheres a ocuparem este tipo de cargos, o que faz com que os homens se destaquem pelo seu trabalho e eficiência, ao passo que as mulheres destacam-se pela sua beleza e afetividade, ocupando posições mais delicadas, menos prestigiadas pelo mercado, ou nas quais há uma menor exigência intelectual. Além disso, alguns estudos põem em relevo que o abandono dos estudos por parte das meninas está associado à gravidez/maternidade, ao passo que as razões apontadas pelos meninos é o desejo do ingresso no mundo do trabalho (Traverso-Yépez & Pinheiro, 2005).

Por outro lado, o estudo realizado em 2004 por Lameiras, Carrera e Rodríguez acerca dos estereótipos de género, através da elaboração de redações sobre como se veem no futuro daqui a 30 anos, mostrou que existe ainda muita desigualdade. O estudo aplicado a meninos e meninas de idades compreendidas entre os 12 e 16 anos revelou que efetivamente no nível familiar, pessoal e laboral, as mulheres são as mais prejudicadas. A nível profissional eles sonham com as profissões que são atribuídas aos homens, e elas às profissões orientadas para as mulheres, o que faz com que exista uma divisão clara neste âmbito. As mulheres nas redações mencionam que no futuro querem ter uma família enquanto eles pouco mencionam esse facto. Quanto às ajudas domésticas, poucos se mostraram interessados, e a maioria das raparigas encarou essas tarefas como sendo da sua responsabilidade.

No estudo de Lameiras, Carrera e Rodríguez (2005), em que se pretendia a corresponsabilização da execução de tarefas domésticas e favorecer o desenvolvimento de habilidades relativamente às tarefas domésticas e atitudes igualitárias face às mesmas, as

autoras propuseram um método ativo de participação com a ajuda de monitores associados ao âmbito da cozinha, para arrumar as camas e a lavandaria, onde os/as participantes teriam que desenvolver as atividades. No final, cada aluno/a teria que preencher um questionário em que diziam a frequência com que desempenhavam as tarefas. Relativamente às tarefas domésticas, as autoras falam que só existe uma tarefa em que os homens praticavam mais que as mulheres, que é exatamente levar o lixo para o lixo (85% dos homens e 66.7% das mulheres). Isto evidencia que os homens desempenham tarefas muito pontuais. A menor diferença a nível de percentagem prendeu-se com as tarefas de lavar os pratos, pôr a mesa e fazer a cama. Isto mostra que os estereótipos de género estão bem presentes e transmitem-se de geração em geração, ainda que com pequenas evoluções positivas. Na esfera pública, o estudo de Oliveira (2008) comprovou que os homens aparecem desenvolvendo o trabalho burocrático, dando conselhos, sendo os condutores do carro com a mulher ao lado, trabalham no computador, vão para o trabalho e resolvem problemas para as mulheres.

O estudo realizado por Traverso-Yépez e Pinheiro (2005), resultado de uma pesquisa com 205 adolescentes de um bairro da periferia de Natal/RN, obteve registos de atividades realizadas com adolescentes dos 10 aos 14 anos residentes no mesmo bairro. Os autores concluíram que aproximadamente 90% das meninas entrevistadas colaboravam com a execução dos trabalhos domésticos, enquanto 40% dos meninos o faziam. Por outro lado, enquanto 25% dos meninos desenvolviam algum trabalho fora de casa, principalmente no comércio e na construção civil, apenas 15% das meninas tinham trabalho remunerado, sendo mais comum o homem trabalhar para a família.

Mais uma vez, no estudo de Costas (2013), participaram 53 estudantes, adolescentes de idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos, 30 eram meninos e 23 eram meninas. A proposta imposta a estes adolescentes era que fizessem uma redação sobre como seria a sua vida quando tivessem 30 anos. Com as redações foi possível concluir que os rapazes se centram em maior medida na descrição de aspetos relacionados com o âmbito público, e as meninas encontram-se vinculadas ao âmbito privado. Os rapazes continuam a querer para o seu futuro cargos que sempre estiveram associados à masculinidade, ao passo que as mulheres já evoluíram nesse aspeto. As rotinas refletem a situação decadente das mulheres, pois enquanto elas afirmaram que o seu dia-a-dia é preenchido por “atividades domésticas”

(28%), “estudo e lazer” (27%) ou “estudos e atividades domésticas” (20%), eles referem mais “estudo e lazer” (49%), “estudo e trabalho remunerado” (10%) e “lazer” (8,5%). Ou seja, mesmo as atividades de lazer, já desproporcionalmente distribuídas, reproduzem a condição de interioridade das meninas em contraposição à exterioridade masculina, relativamente ao domicílio de residência (Traverso-Yépez & Pinheiro 2005).

O estudo de Oliveira (2008) também menciona que as atividades de lazer são mais representadas por homens do que por mulheres. Havia com bastante frequência imagens de homens sentados, a ler o jornal, deitados em redes na praia, a jogar xadrez, a esquiar, a ver futebol no estádio, a nadar, a jogar ténis etc.

No que se refere a questões de maternidade, Lameiras et al. (2004) mencionam que neste âmbito as alunas falam com mais frequência neste assunto apresentando uma taxa de 84% para uma de 59% dos rapazes. O estudo de Costas (2013) vem novamente mostrar que as mulheres apresentam mais vontade de ter filhos que os homens, o que comprova que em Espanha desde 2004 até 2013 ainda não houve evolução significativa, ou seja, este desejo de ter filhos/as ainda continua a ser maior nas futuras mães (meninas) do que nos futuros pais (meninos). Relativamente às questões de responsabilidade de se ser mãe/pai, os alunos apresentaram uma taxa de 57%, assumindo-se como os mais responsáveis pelas questões de proteção e sustentabilidade, enquanto as raparigas assumiram a taxa de 56%.

Assim, e através da literatura, o que observo é que existe ainda a necessidade de continuar a investir-se nesta temática, pois não há dúvida que as mulheres vivem de forma desigual dos homens. Eles estão sempre orientados para o âmbito público e as mulheres para o privado e tudo o que envolve esse âmbito.

É pelos dados já obtidos nestes estudos revistos que pretendo no meu estudo analisar os estereótipos de género expressos pelos/as adolescentes relativos ao seu futuro, através da discussão de opiniões e expectativas futuras. O objetivo é perceber se existem estereótipos e de que forma se refletem na sua expectativa de futuro.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIAS

#### 2.1. Objetivos

##### *2.1.1. Objetivo geral*

O objetivo é analisar os estereótipos de género expressos pelos/as adolescentes relativos ao seu futuro, quer a nível profissional quer a níveis pessoal e familiar. A intenção será perceber através da discussão de opiniões e expectativas futuras, quais são os estereótipos que os e as adolescentes apresentam e como se refletem nas suas expectativas futuras, atendendo tanto às diferenças de género, como também à idade.

##### *2.1.2. Objetivos específicos*

- i. Analisar a reprodução e transgressão de estereótipos e papéis de género nos seus projetos laborais.
- ii. Identificar continuidades e resistências à reprodução de papéis e estereótipos de género no âmbito familiar e doméstico.
- iii. Conhecer e aprofundar a reprodução de estereótipos e papéis de género expressivos e instrumentais no seu âmbito pessoal, assim como na perceção de si mesmos/as.

#### 2.2. Tipo de Estudo

O estudo em causa será qualitativo, onde os dados serão recolhidos através dos discursos dos e das jovens, utilizando um guião de perguntas predefinidas. Esta vertente qualitativa vai possibilitar a captação e perceção dos significados. Este método é bastante utilizado nas ciências sociais e vai permitir, através do discurso e da análise do mesmo,

perceber o que esperam estas crianças quando tiverem 30 anos. A forma como vão poder responder vai possibilitar um entendimento melhor do tema, pois “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental” (Godoy, 1995a. p.62).

A análise e estudo empírico foram realizados em ambiente natural, onde de facto foi sobrevalorizado o contato direto do pesquisador com o ambiente de análise. Os dados serão apresentados sob a forma de transcrições de entrevistas. Através deste método, podemos ter uma compreensão ampla do fenómeno do estudo, de tal forma, que as pessoas que participam não são as variáveis do estudo mas antes as protagonistas (Godoy, 1995a).

É através do enfoque dos participantes que o investigador percebe o seu estudo e daí retira as suas conclusões. Assim, os investigadores não partem de hipóteses estabelecidas à priori, mas sim de questões ou focos de interesse amplos, que se vão tornando mais diretos e específicos no decorrer da investigação (Godoy, 1995a). À medida que os dados vão sendo conhecidos, o investigador deve manter-se sempre alerta para refutar o modelo anteriormente aceite, corroborá-lo ou alterá-lo em função do aumento do conhecimento do fenómeno sob investigação (Godoy, 1995b). A organização dá-se mediante um processo contínuo em que o pesquisador procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões e relações, desvendando-lhes o significado (Godoy, 1995b. p.29).

### **2.3. Participantes**

Os/as protagonistas deste estudo foram 53 adolescentes (16 meninos e 37 meninas adolescentes), com idades compreendidas entre os dez e os dezasseis anos, e com uma média de idade de 12.76, distribuídos em 7 grupos de 4 entidades diferentes, todas elas situadas no conselho de Valongo.

Em três das entidades foram realizados seis grupos, dois por cada entidade. Apenas numa foi realizado um grupo. Todos os grupos foram mistos com exceção da colaboração de uma entidade com atividades de dança, em que as participantes foram apenas meninas e cada grupo foi constituído por pelo menos sete meninos e/ou meninas. O número de participantes

por grupo variou dos 7 aos 9 elementos. Os/as participantes foram voluntários/as de cada entidade e a sua participação foi consentida quer pelos encarregados/as de educação, quer pelos/as responsáveis por eles/as em cada entidade.

## 2.4. Instrumentos

Os instrumentos utilizados nos 7 grupos de discussão foram um guião de perguntas predefinidas, que serviu para orientar a discussão dos grupos, e um computador para gravar os discursos de cada grupo (ver tabela 1).

Tabela 1 - Guião de perguntas chave para orientar os grupos de discussão

QUESTÃO CHAVE	POSSÍVEIS PERGUNTAS PARA ABORDAR O TEMA
Questão Introdutória	Como te descreves atualmente?
Como se veem com 30 anos em relação ao âmbito profissional	Que profissão irás desempenhar? Porquê essa opção? Que lugar ocupará o trabalho na vossa vida? Porquê? Achas que entrará em conflito o trabalho com a família? Porquê?
Como se veem com 30 anos em relação ao âmbito doméstico	Como vais fazer com as tarefas domésticas? Pretendes desempenhar algumas? Quais?
Como se veem com 30 anos em relação ao âmbito familiar?	Achas que terás parceiro/parceira? Será casado/a ou junto/a? Como seria vossa parceira/parceiro ideal? Esperas ter filhos/as? Porquê?
Como se veem com 30 anos em relação ao âmbito pessoal?	Que pensam fazer no vosso tempo livre?

## 2.5. Procedimentos

Os grupos de discussão duraram aproximadamente entre 45 a 60 minutos e foram realizados em horários preestabelecidos pelas entidades, tendo em conta a disponibilidade de cada uma delas. Para a análise das respostas dos/as adolescentes, utilizei o meu computador que me permitiu fazer a gravação em áudio da conversa. Depois de ter concluído as gravações, o passo seguinte foi ouvir novamente os discursos para fazer a transcrição literal dos mesmos, sendo que tive que indicar a voz de cada um/a para identificar a quem pertencia cada discurso.

As gravações realizaram-se com um objetivo exclusivamente científico, respeitando o anonimato e a confidencialidade na transcrição dos resultados. Assim, estas gravações foram utilizadas pelas investigadoras durante o processo de transcrição e, tal como é exigido, a sua destruição já foi feita.

É importante destacar que para a realização deste estudo tive que ter a autorização de todas as entidades que contatei. Para isso, utilizei um documento formal realizado com ajuda das orientadoras, com a identificação da minha universidade. Neste documento estava explícito o meu projeto, os objetivos, e o que implicava a colaboração no projeto (ver anexo I). Assim, os pais/mães ou tutores legais dos alunos/as tiveram que autorizar os/as menores a participar neste estudo. Para isso, a declaração de consentimento informado foi enviada por carta (anexo II), que foi posteriormente entregue na respetiva entidade onde realizei o estudo.

## **2.6. Critérios de Credibilidade e Consistência**

A investigação qualitativa caracteriza-se pela possibilidade de aceder à realidade das pessoas que fazem parte do estudo e o/a investigador/a interpreta as realidades de outras pessoas (Castillo & Vásquez, 2003).

O método de análise qualitativa não se adapta ao standard de rigor metodológico dos trabalhos quantitativos e, dessa forma, os critérios de credibilidade e consistência são mais imprecisos e menos conhecidos que os quantitativos. A investigação qualitativa valoriza a “intersubjetividade” como garantia de credibilidade do estudo. A intersubjetividade é o processo interativo que nos permite compreender a realidade de outras pessoas, através do estabelecimento de relações empáticas com as mesmas, e inclui escuta ativa.

O critério de credibilidade é conseguido quando os resultados da investigação são reconhecidos como verdadeiros pelas pessoas que participam no estudo e por outras pessoas que tenham experimentado, ou estado em contacto com o fenómeno investigado. O critério de consistência, também denominado critério de confortabilidade, ou confiabilidade (Flick, 2004), refere-se ao compromisso ético com a transformação da realidade, coerente com a eleição do problema de investigação, a seleção de metodologia e o uso de instrumentos.

Recentemente alguns investigadores destacaram a necessidade de repensar os critérios que permitem avaliar o rigor e a qualidade dos estudos qualitativos, pois os critérios que se acabam de expor enfatizam a avaliação de rigor de uma investigação que está prestes a ser finalizada. Seria também desejável poder analisar a fiabilidade e validade da investigação à medida que se está a desenhar ou a desenvolver, com o objetivo de corrigir ou reorientar as possíveis ameaças ao seu rigor e qualidade. Nesta linha, Morse, Meyer, Mayan, Olson e Spiers (2002) propõem levar a cabo estudos qualitativos adequados aos seguintes parâmetros: i) coerência metodológica entre a pergunta ou perguntas de investigação e o tipo de método usado; ii) amostra apropriada, seleção daqueles/as participantes que melhor conheçam o fenómeno que se quer estudar; iii) e saturação ou redundância da informação recolhida. Assim, no meu estudo terei em conta a proposta dos autores de forma a manter o rigor e qualidade da investigação.

Em relação á **credibilidade** da investigação foram tomados os seguintes cuidados:

- i. Entrevista a meninos e meninas de diferentes idades, realizada em diferentes entidades, fomentando a variabilidade dos/as participantes. Acedendo assim, a adolescentes que poderão ser um privilégio para a investigação.
- ii. Na fase final de desenvolvimento dos grupos de discussão, farei uma breve síntese interpretativa do que foi comentado, com o objetivo de obter um “feedback” dos/as participantes, reconhecendo os/as adolescentes participantes que os resultados da investigação são representativos da “sua realidade”. Eliminarei informação não representativa para o estudo obtida dos/as protagonistas.
- iii. As entrevistas grupais foram registadas em formato áudio e transcritas literalmente, associando os/as protagonistas através da voz.
- iv. O tipo de perguntas é de resposta aberta para uma melhor explicitação de opiniões.
- v. Os resultados, como veremos, estão em linha com o que outros/as pesquisadores/as e pesquisas que analisam este tema e que têm posto em destaque nos seus trabalhos.

Em relação à **consistência** da investigação foram assumidos os seguintes compromissos:

- i. A investigação orienta-se por um compromisso ético.

- ii. As perguntas de investigação são coerentes com a seleção das metodologias e o uso de instrumentos de recolha de informação.
- iii. A apresentação dos resultados apresentados neste trabalho pretendeu ser meticulosa, refletindo rigorosamente as decisões tomadas ao longo do desenho e desenvolvimento da investigação, assim como do processo de análises de dados. Este aspeto facilita a outras investigadoras ou investigadores interessados/as a “reprodução” do estudo.

## 2.7. Análise e Tratamento de Dados

Uma vez transcritos os discursos dos diferentes grupos de discussão realizei a análise de conteúdo de carácter naturalista, a partir do qual categorizei a informação atendendo às expectativas de futuro dos/as meninos/as a nível pessoal, familiar e laboral. Para isso utilizei a técnica da triangulação de análises (por parte de uma das orientadoras e da minha). Quando existiu consenso de categorias foram estabelecidas as categorias finais.

Assim, na redação dos resultados incluí os discursos literais dos/as participantes para avaliar a pertinência de cada categoria e subcategoria. Valorizou-se a opção de incluir também uma contagem por percentagens para cada categoria, atendendo ao grupo como unidade, para conhecer a generalidade ou excecionalidade das respostas dos e das participantes, assim como a distribuição por género de cada categoria. Estas opções serão respeitadas ao longo da apresentação dos resultados.

## CAPÍTULO III

### APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1. Resultados e discussão

Tal como já destacado anteriormente, as argumentações dos e das participantes, materializadas em textos, foram analisadas através da análise do conteúdo. A categorização primária da análise dos dados foi organizada em torno de *cinco categorias*, tomando como critério de partida as questões que orientaram o desenvolvimento das sessões e que constituíram os temas chaves da discussão: i) âmbito privado: familiar e doméstico; ii) âmbito profissional; iii) o conflito trabalho-família; iv) âmbito pessoal; e v) autoperceção e género.

Posteriormente, a categorização secundária derivou de uma conceção naturalista da informação obtida. Assim mesmo, em algumas categorias secundárias foi necessário incluir subcategorias a um terceiro e quarto nível de análises (ver tabela 2).

**Tabela 2 - Categorização Final**

<b>1. ÂMBITO PRIVADO: FAMILIAR E DOMÉSTICO</b>
1.1. Âmbito familiar
1.1.1. A importância do matrimónio
1.1.2. Matrimónio e maternidade
1.1.3. Maternidade sim, parceiro não
1.1.4. Só convivência
1.1.5. Primeiro conviver e depois casar
1.1.6. Não quero ter parceiro/a
1.1.7. O parceiro/a ideal
1.1.7.1. A mulher/homem bonita e ideal
1.1.7.2. Parceiro/a inteligente
1.1.7.3. Fidelidade e romantismo
1.1.7.4. Apoio e compreensão
1.1.7.5. Atencioso/a-carinhoso/a
1.1.8. Não quero ter filhos/as
1.1.9. Socialização diferencial dos filhos e das filhas
1.2. Âmbito doméstico

- 1.2.1. Mulheres responsáveis pelas tarefas
- 1.2.2. Mulheres que rejeitam as tarefas
- 1.2.3. Divisão por completo
- 1.2.4. Divisão com maior carga para elas
- 1.2.5. Divisão com maior carga para eles
- 1.2.6. Tarefas que eles rejeitam desempenhar
- 1.2.7. Tarefas que elas não confiam que eles façam
- 1.2.8. Mulheres vistas como donas de casa, homens com papel de sustentador

## 2. ÂMBITO PROFISSIONAL

- 2.1. Transgredindo estereótipos e papéis de género
- 2.2. Reproduzindo estereótipos e papéis de género

## 3. O CONFLITO TRABALHO-FAMILIA

- 3.1. Família mais importante que o trabalho
- 3.2. Trabalho mais importante que família
- 3.3. Não há conflito entre o trabalho e família

- 3.4. A importância do trabalho

## 4. ÂMBITO PESSOAL E LAZER

- 4.1. Atividades expressivas
- 4.2. Atividades instrumentais

## 5. AUTOPERCEÇÃO E GÉNERO

- 5.1. Dimensão expressiva
- 5.2. Dimensão instrumental
- 5.3. Dimensão expressiva-instrumental

### *3.1.1. "Âmbito privado: familiar e doméstico"*

Nestas categorias identificaram-se duas categorias secundárias: i) âmbito familiar; e ii) âmbito doméstico.

Assim mesmo, na subcategoria "**Âmbito familiar**", identificamos as seguintes categorias a um terceiro nível de análise: i) A importância do matrimónio; ii) matrimónio e maternidade; iii) maternidade sim, parceiro não; iv) só convivência; v) primeiro conviver e depois casar; vi) não quero ter parceiro/a; vii) o parceiro/a ideal; viii) não quero ter filhos/as; e ix) socialização diferencial dos filhos e das filhas.

Em relação à subcategoria **A importância do matrimónio**, esta foi identificada em quatro grupos de discussão. Nela, os/as adolescentes fizeram referência à centralidade do matrimónio nas suas vidas, sendo um dos seus principais projetos/desenhos no futuro, em consonância

com estudos que analisaram os estereótipos de género na adolescência (Costas, 2013; Lameiras et al., 2004), tal como podemos observar no seguinte fragmento:

Menino 1: “No meu caso eu, para mim o casamento... se aos 30 anos eu gostaria de casar?! mas mesmo que só estivesse junto, desde que realmente gostasse da pessoa, eu não tinha problema em constituir família e partilha de bens se sentisse mesmo que aquela pessoa seria a tal”.

Investigadora: “Mas preferias estar casado ou junto aos 30?”.

Menino 1: “Aos 30, casado”.

Menina 2: “Eu gostava de casar, mas se o meu parceiro não quiser, não é coisa que me importe muito, mas preferia casar”.

(...)

Menina 3: “Casada”.

Menino 2: “Eu acho que o casamento é apenas um papel assinado e que se as pessoas gostam mesmo uma da outra viver junto ou casado é a mesma coisa. Mas sim também gostava de estar casado”.

(...)

Menina 4: “Eu gostava de casar, mas também como disse o menino 2, casar não significa que goste mais dele do que só estar junta com ele. É um papel mas gostava de casar”.

Menina 5: “Casada também”.

(Grupo 7, linhas 188- 212).

Assim, esta categoria identificou-se de forma mais notável com as meninas do que com os meninos, uma vez que nos grupos 3 e 4 todas as meninas assinalaram sistematicamente que para elas é importante o matrimónio no futuro. Além de mais um dos meninos do grupo 5 colocou em manifesto o papel de sustentador do homem dentro da família ao dizer que se casava se tivesse dinheiro. Este resultado está na linha das argumentações de autoras como Marcela Lagarde (2005) ou Fina Sanz (2007) que destacam a centralidade do casal e o matrimónio na vida das mulheres, assim como o papel sustentador e económico do homem.

Já na subcategoria **Matrimónio e maternidade**, esta foi assinalada por apenas um grupo, e exclusivamente por meninas. Aqui as adolescentes fizeram referência de forma clara que com 30 anos aquilo que queriam era ter filhos/as e estarem casadas. Estes dados, podem demonstrar que efetivamente a construção de uma família, hoje em dia, ocorre em idades mais avançadas e não tanto precocemente como em anos anteriores. Ora isto poderá ser uma consciencialização da responsabilidade inerente à construção de uma família, tal como faz referência o estudo de Lameiras et al. (2004). Observemos os exemplos:

“Quando tiver 30 anos (...) Gostava de ter uma família, uma casa”. (Grupo 6, menina 3, 13 anos linhas 62-64).

“... família vai ser uma coisa muito importante que quero preservar vai ser o que me vai sustentar a mim e aos meus filhos, se tiver, e ao meu marido e família se tiver”( Grupo 6, Menina 4, 13 anos, linhas 92-93).

Assim mesmo, na linha dos trabalhos sobre estereótipos de género em adolescentes, observou-se que para muitas meninas, mais significativamente que para meninos, o matrimónio e a maternidade eram duas dimensões inseparáveis (Lameiras et al., 2004; Lameiras et al., 2013).

Na subcategoria **Maternidade sim, parceiro não**, apenas um grupo fez referência a tal facto, mais concretamente uma menina. Trata-se de uma subcategoria em que estamos a falar sobretudo de famílias monoparentais, ou seja, o desejo de se ser mãe sem conviver com outra pessoa, o que colocou também em manifesto que os papéis de género femininos, uma vez que estão a alterar-se, modernizando-se (Lameiras et al., 2013; Vendrell, 2005). Tal situação foi demonstrada na seguinte exposição:

Investigadora: “Acham que todos vão estar realizados a nível pessoal, vão ter um parceiro ou parceira?”.

Todos/as: Dizem que sim

Investigadora: “Todos?”.

Menina 2: “Eu não”.

Investigadora: “Como te chamas, diz novamente”.

Menina 2: “Menina 2”.

Investigadora: “A menina 2 diz que não, Porquê? Não queres ter um companheiro?”.

Menina 2: “Não” (fica intimidada).

(...)

Investigadora: “...lá em casa. Relativamente à pergunta ter parceiro/a todos queriam menos a nossa colega menina 2”.

Investigadora: “Queres explicar porquê?”.

Menina 2: “Não”.

Investigadora: “Tens a certeza?”.

Menina 2: “Sim”.

Investigadora: “Tens um motivo especial?”.

Menina 2: “Não”.

Investigadora: “Mas queres ter filhos?”.

Menina 2: “Sim, são chatos”.

Investigadora: “Mas tu gostavas de ter filhos? E não queres ter parceiro. Como farias?”.

Menina 2: “Gostava de ter filhos, mas não viver com ele”.

(Grupo 1, linhas 101-201).

Esta subcategoria, **Só convivência**, foi referida por quatro grupos, em que o foco era perceber se os/as adolescentes pretendem no seu futuro uma união com outra pessoa sem a existência de papéis que comprovem a união (casamento). Esta foi uma das subcategorias em que os/as jovens evidenciaram o medo de assumir um casamento que posteriormente possa vir a falhar, optando por viver apenas juntos. O estudo de Lameiras, et al. (2004), assinalou que 15% dos jovens diz que pretendiam apenas viver com alguém mas sem se casarem. Os fragmentos seguintes foram esclarecedores.

Investigadora: “Acham que vão estar casados, juntos...”.

Menino 3: “Juntos, casar é uma responsabilidade muito grande”.

(Grupo 1, linhas 110-111).

Investigadora: “Casadas ou em união de facto?”.

(...)

Menina 3: “União de facto”.

Menina 4: “União de facto”.

(...)

Menina 3: “Eu escolhi união de facto porque me faz um bocadinho confusão casada, eu concordo com o que ela disse (menina 2) mas ... Depende... é um bocadinho... o meu trabalho pode ser mais complicado ou o dele e não termos muito tempo e se estivermos em união de facto não é tão complicado como se estivermos casados e também não sou obrigada”.

Menina 4: “Eu disse união de facto mas posso vir a mudar de ideias se calhar, só que acho que quando estão casados tendem a querer mais tempo que em juntos, e podemos não ter tempo. Casado requer uma relação mais próxima”.

(Grupo 4, linhas 152-170).

À semelhança da subcategoria anterior, esta subcategoria **Primeiro Conviver e depois casar**, foi evidenciada por três grupos, em que os/as jovens ressaltaram a importância de um período de convivência numa mesma casa para numa fase posterior, se tudo desse certo, assumirem o compromisso matrimonial. As transcrições seguintes comprovaram isso mesmo.

“ Juntos, se der certo depois casamos”. (Grupo 1, menino 2, 11 anos, linha 112).

Investigadora: “Mas para isso achas que é preciso viver juntos?”.

Menina 3: “Primeiro sim, para conhecer melhor a pessoa, para ver se o que sentimos é mesmo o que sentimos, se amamos mesmo a pessoa”.

Menina 4: “Eu, é no mesmo ponto de situação que o menino 1, mas também acho que devíamos viver juntos antes de casarmos, para sabermos como é a pessoa, para já estarmos habituados, para nos habituarmos á pessoa”.

Menina 5: “Concordo com a menina 2, mas não sei... não sei se aos 30 anos já estarei casada, apesar de eu achar que é um bocado tarde, mas também eu não tenho bem a certeza se quero casar cedo, conheço alguns casos em que ainda não estão casados e são na mesma felizes, por isso não sei se é isso o que quero com essa idade”.

Investigadora: “Mas mesmo que não o faças com 30 anos, queres casar-te?”.

Menina 5: “Acho que primeiro vou juntar-me e só depois casar”.

Investigadora: “Mas aos 30 anos, estarás a viver junto já?”.

Menina 5: “Acho que sim, apesar de ser o meu sonho casar não sei se quero, 29 anos ainda sou nova, acho que vou perder, é uma fase que ainda posso aproveitar, não sei”.

(...)

Chefe dos escuteiros: “Tu disseste que aos 30 não estarias casada porque achas que poderias perder, mas achas que em casada perdes a liberdade? Tu disseste isso”.

Menina 5: “Não eu não acho isso, mas acho que 20 é muito cedo e 30 muito tarde”.

Investigadora: “Depois de casares não quer dizer que percas a liberdade, podes ter a tua vida, os teus amigos, tudo, a não ser que queiras ter logo filhos”.

Menina 6: “Eu acho que é essencial antes do casamento viver um pouco de tempo juntos, para se conhecerem melhor no dia-a-dia, porque quando estão só... em namorados não estão 24 sob 24 horas juntos. Quando estamos assim, conhecemos melhor os feitos, as maneiras das pessoas, as partes boas e as partes más”.

(Grupo 6, linhas 198-225).

A subcategoria **Não quero ter parceiro/a**, foi mencionada por apenas um grupo, o que demonstrou que para alguns/as, ter parceiro/a não era uma necessidade, porque consideraram que isso lhes tira a independência. O estudo de Lameiras et al. (2004) evidenciou isso mesmo, pois nesse estudo 14% dos rapazes disse querer viver sozinho, frente a 21% das raparigas, o que de alguma forma evidenciou a maior independência das mulheres e a maior abertura aos papéis tradicionalmente femininos. Tal ficou comprovado nos seguintes segmentos de discursos:

Investigadora: “Todos vocês com 30 anos acham que vão ter parceiro ou parceira?”.

Menina 2: “Eu não quero ter”.

(Grupo 2, linhas 172-174).

Menino 3: “Eu por um lado quero e por um lado não quero, quero porque assim ela fazia as tarefas mais difíceis. Não sei...”.

Investigadora: “Diz lá porquê”.

Menino 3: “Porque ela ficava com o meu dinheiro, com a minha herança”.

(Grupo 2, linhas 182-185).

“ la ser um pouco chato, porque os homens são chatos” (Grupo 2, menina 6, 11 anos, linha 189).

Além de mais, tal como se observou no comentário do menino 3, para ele, uma parceira tem aspetos positivos (ela pode ser sua “empregada” doméstica) e negativos (ela pode ficar com o seu dinheiro), na linha dos papéis tradicionalmente masculinos (Lameiras et al., 2013).

A subcategoria **Parceiro/a Ideal**, contempla um conjunto de outras categorias a um quarto nível, i) a mulher/homem bonita/o e ideal; ii) parceiro/a inteligente; iii) fidelidade e romantismo; iv) apoio e compreensão; e v) atencioso/a-carinhoso/a. Isto revela que as opiniões dos/as jovens relativamente ao que procuram num parceiro/a ideal apresentam uma grande diversidade.

A primeira categoria ao quarto nível é **A mulher/homem bonita/o e ideal**. Este enfoque foi atribuído por seis grupos, o que de alguma forma não é nada estranho, pois deram realce a todos os adjetivos físicos de um/a adolescente, como características que os/as parceiros/as têm que ter. O estudo de Amurrio, Larrinaga, Usategui e Del Valle (2012) concluiu que as raparigas quando se sentem atraídas, não têm apenas em conta os aspetos físicos deles, ou seja, para elas isso não era o mais importante. No entanto, para eles, a aparência física era o mais importante, e iam mais longe, afirmando que eles entendem as mulheres como meros objetos sexuais. Neste estudo o que observei foi que realmente existia um interesse pela aparência física quer por parte das adolescentes quer por parte dos adolescentes. No entanto, verificou-se um interesse superior dos rapazes nesta categoria, pois quando foi feita uma análise proporcional (tendo em conta o número de meninos/as a participarem) observamos que eles são de facto quem mais faz referência às características de beleza, como qualidade importante na sua parceira ideal como vemos nos fragmentos seguintes:

Investigadora: “O que procuram numa mulher (...) para ser o ideal?”  
(...)

Menino 2: “Bonita”.

Menino 5: “Isso toda a gente quer”.

(Grupo 1, linhas 116-120).

“A minha mulher tinha que ter cabelo médio, não podia usar óculos, queria com olhos verdes ou azuis, tinha que ter um sorriso bem feito, não podia ter os dentes feios”. (Grupo 2, menino 3, 11 anos, linhas 208-209).

“Não podia ser muito alto, estrutura normal, (...) uma pessoa bonita...” (Grupo 7, menina 1, 16 anos, linhas 150-151).

A segunda categoria a registar-se foi **Parceiro/a inteligente**, presente em quatro grupos de discussão. Esta categoria a um quarto nível acabou por ser o oposto da anterior, aqui o que realmente interessou para alguns/as jovens não são as características físicas, mas sim as psicológicas. Assim, na linha dos estereótipos de género, associaram que os homens são os seres que possuem a razão e a mulher a beleza e emoção (Lameiras, Rodríguez, Carrera & Calado, 2006) e, por isso, foram as meninas, em maior número que os meninos, que valorizaram esta qualidade nos seus companheiros, como observamos nos exemplos seguintes:

“Tenha a cabeça organizada, meigo (isso é obvio) inteligente, interessante sem fazer conversa xaxa”. (Grupo 3, menina 1, 15 anos, linhas 100-101).

“Amável, inteligente, interessante”. (Grupo 3, Menina 3, 14 anos, linha 105).

“A parte física conta mas o psicológico conta mais, inteligente...” (Grupo 4, menina 2, 11 anos, linha 176).

“Se fosse eu queria uma rapariga que gostasse, mas queria que fosse inteligente, não ia casar, se chegasse a casar, com uma rapariga que não trabalhasse que não se esforçasse para ganhar dinheiro...” (Grupo 5, menino 3, 14 anos, linhas 318-320).

A seguir existe uma outra categoria a quarto nível, **Fidelidade e romantismo**, apontada por seis grupos. Esta categoria mostrou que efetivamente existiam outros aspetos que interessam num/a homem/mulher que estão para lá da aparência física e inteligência, dando importância aquilo que é a base de um relacionamento, tal como verificamos nos fragmentos seguintes:

“...sincero que confiasse em mim (...) amoroso” (Grupo 2, menina 4, 11 anos, linha 204).

“Calmo romântico, humilde, fiel” (Grupo 3, menina 6, 15 anos, linha 109).

“Pés assentes na terra, fiel...” (Grupo 4, menina 6, 12 anos, linha 194).

“Uma pessoa acalma honesta (...) fiel ...” (Grupo 7, menina 5, 15 anos, linha 179).

Assim, observou-se que eram as meninas as que mais assinalavam a importância da presença desta característica nos seus parceiros, algo que talvez os meninos deem já por concedidas numa mulher. Aqui também se observou o estereótipo de homem “infidel” por “natureza”, porque o homem ideal deveria carecer desta “característica tão habitual nos homens”, assim como o ideal de “príncipe azul” romântico e carinhoso (Lameiras et al., 2005; Sanz, 2007).

A quarta categoria a quarto nível, **Apoio e compreensão**, foi mencionada em quatro grupos de discussão, adquirindo também um peso considerável. Observemos os fragmentos:

“...compreensivo, se discutisse entendesse o meu lado e não só o dele...” (Grupo 4, menina 2, 11 anos, linhas 176).

“Não sei se vou ter, mas quero ter, acho que toda a gente merece ter alguém que esteja sempre com ele para ajudar a tomar decisões”. (Grupo 5, menina 2, 12 anos, linhas 262-263).

“...uma pessoas que me apoiasse, e para eu apoiar e que tivesse pronta naqueles momentos, alguém com quem eu me desse bem... não sei... não tenho muito a dizer sobre isso”. (Grupo 5, menino 1, 13 anos, linhas 292-294).

“...é sentirmos que temos um pilar ao nosso lado, que esta ali para tudo, que quando uma pessoa bate no fundo, as expressões que se utilizam, que está muito triste, sentir que a pessoa está ali para nos ajudar”. (Grupo 7 menino 2, linhas 171-173).

A quinta subcategoria, **Atencioso/a-carinhoso/a**, foi discutida por dois grupos. Esta foi a vertente menos abordada, o que leva a acreditar que todas as outras características já mencionadas estão numa posição superior a esta, afastando então a necessidade de um relacionamento baseado em afeto. Já na linha das categorias anteriores, aqui podemos observar que foram as meninas as únicas a destacarem esta categoria como importante nos

seus parceiros, de novo na linha dos estereótipos e papéis de género da masculinidade e feminidade (Jackson & Gee, 2005), tal como vemos nos fragmentos abaixo:

“Meigo atencioso...” (Grupo 4, menina 1, 11 anos, linha 175).

“...carinhoso...” (Grupo 2, menina 5, 11 anos, linhas 206).

“...atencioso...”. (Grupo 4, menina 2, 11 anos, linha 177).

A subcategoria seguinte a um terceiro nível é **Não quero ter filhos/as**. Esta categoria foi referenciada por um grupo, mais precisamente apenas por uma menina. Isto mostra que a dimensão maternal e paternal é realmente uma dimensão que está no futuro de quase todos os/as adolescentes. A inexistência da vontade de ser mãe no caso em concreto poderá estar relacionada com a incapacidade de conjugar a vida familiar com a laboral. Este dado está na linha com os estudos realizados, que destacaram que eram as mulheres, em maior medida que os homens, as que experimentam o conflito trabalho-família, por terem que fazer frente á dupla jornada (doméstica/familiar e profissional) (Lameiras et al., 2006; Lameiras et al., 2013). Vejamos o fragmento da entrevista desta menina no nosso estudo:

Menina 5: “Não tenho a certeza, por um lado acho que um filho nos tira a liberdade, e por outro acho que quando morrermos não vamos deixar cá ninguém para continuar a família”.

Investigadora: “Mas queres ter?”.

Menina 5: “Tem as duas vertentes”.

Investigadora: “Mas estas mais inclinada para ter ou não?”.

Menina 5: “Não ter”.

(Grupo 7, linhas 236-241).

A subcategoria **Socialização diferencial dos filhos e das filhas** emergiu em cinco grupos, demonstrando que ainda existe um longo processo no qual é necessário trabalhar e investir. Nela, foi observado sobretudo a forma distinta de ver os homens e as mulheres a nível das atividades e brincadeiras, tal como se observa nos fragmentos seguintes:

“Quero 3, dois meninos e 1 menina, rapazes porque quero ensinar jogar futebol, e as meninas brincar com bonecas”. (Grupo 1, menino 1, 12 anos, linhas 132,133).

“Porque, se tivesse um rapaz no meio, havia confusão entre os dois, quando se tem duas raparigas comprava só brinquedos e era para as meninas, não era de rapazes”. (Grupo 2, menina 6, 11 anos, linhas 259-260).

“Um casal, rapariga porque é uma menina, podes por totós, brincar com ela, há mais coisas para meninos que raparigas, mas gostava de ter rapaz porque gostava de passar pela sensação de ter um rapaz...”. (Grupo 4, menina 6, 12 anos, linhas 224-226).

“Um casal porque os rapazes não são perfeitos, mas as raparigas também não. Os rapazes são desarrumados e estragam muita roupa a jogar à bola, as raparigas são mais organizadas, deixam sempre tudo direito e nunca estragão nada...”. (Grupo 3, menina 4, 10 anos, linhas 212-214).

Estes comentários abalam a forte influência da família na socialização diferencial de género, convertendo-se a família, tal como destaca Lauretis (1987), numa tecnologia de género. E observou-se que foram mais as meninas que os meninos a fazerem referência a esta educação diferencial.

Nas tabelas seguintes incluem-se as percentagens em relação aos grupos de discussão na categoria secundária “**Âmbito familiar**” (em cada categoria contabiliza-se com 1 se a categoria foi identificada em pelo menos um dos/as participantes do grupo de discussão) (Tabelas 3 e 4):

**Tabela 3 – Identificação da Categoria “Âmbito familiar” e Percentagens**

	Número de grupo							Σ	%
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7		
A importância do matrimónio	0	0	1	1	1	0	1	4	21%
Matrimónio e maternidade	0	0	0	0	0	1	0	1	5.3%
Maternidade sim, parceiro não	0	1	0	0	0	0	0	1	5.3%
Só convivência	1	0	1	1	0	1	0	4	21%
Primeiro conviver e depois casar	1	0	0	0	0	1	0	2	10.5%
Não quero ter parceiro/a	0	1	0	0	0	0	0	1	5.3%
Não quero ter filhos/as	0	0	0	0	0	0	1	1	5.3%
Socialização diferencial dos filhos e das filhas	1	1	1	1	0	1	0	5	26.3%
<b>Contagem total</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

**Tabela 4 - Identificação da Categoria “Âmbito familiar de Parceiro/a ideal” e Percentagens**

	Número de grupo							Σ	%
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7		
A mulher/homem bonita e ideal	1	1	0	1	1	1	1	6	27.3%
Parceiro/a inteligente	0	1	1	1	1	0	0	4	18.2%
Fidelidade e romantismo	1	1	1	1	0	1	1	6	27.3%
Apoio e compreensão	0	1	0	1	1	0	1	4	18.2%
Atencioso/a-carinhoso/a	0	1	0	1	0	0	0	2	9%
<b>Contagem total</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

Nas figuras 1 e 2 pode observar-se a distribuição por género em cada uma das categorias identificadas.

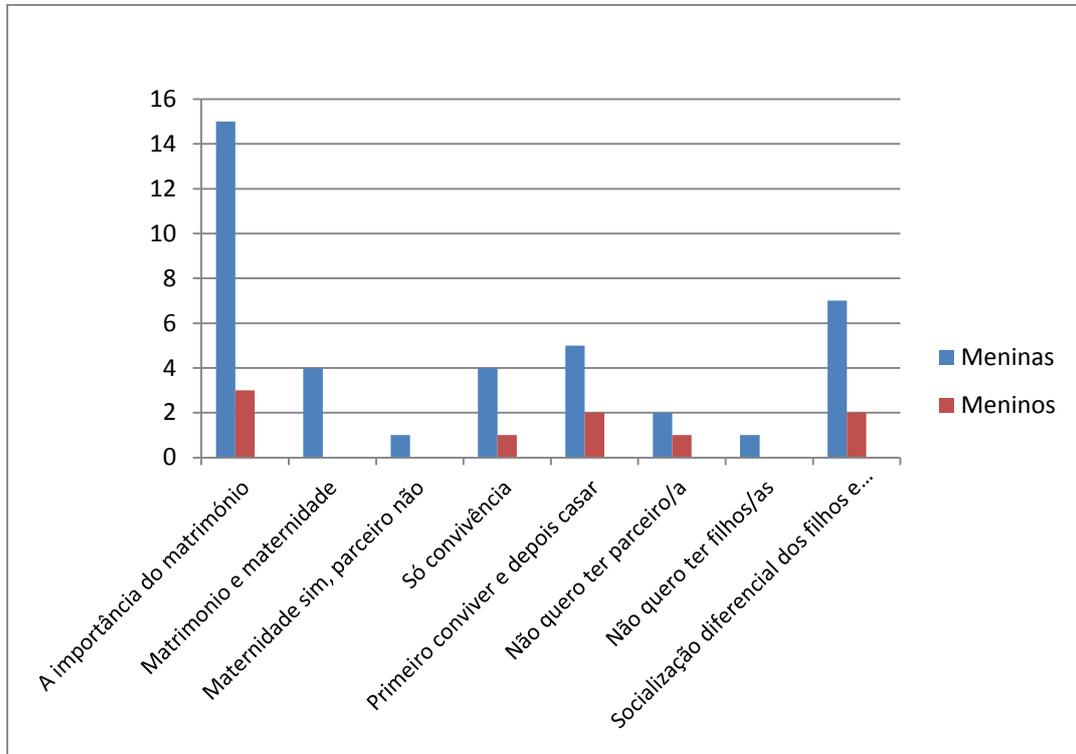


Figura 1 - Distribuição por género em cada subcategoria de "Âmbito familiar"

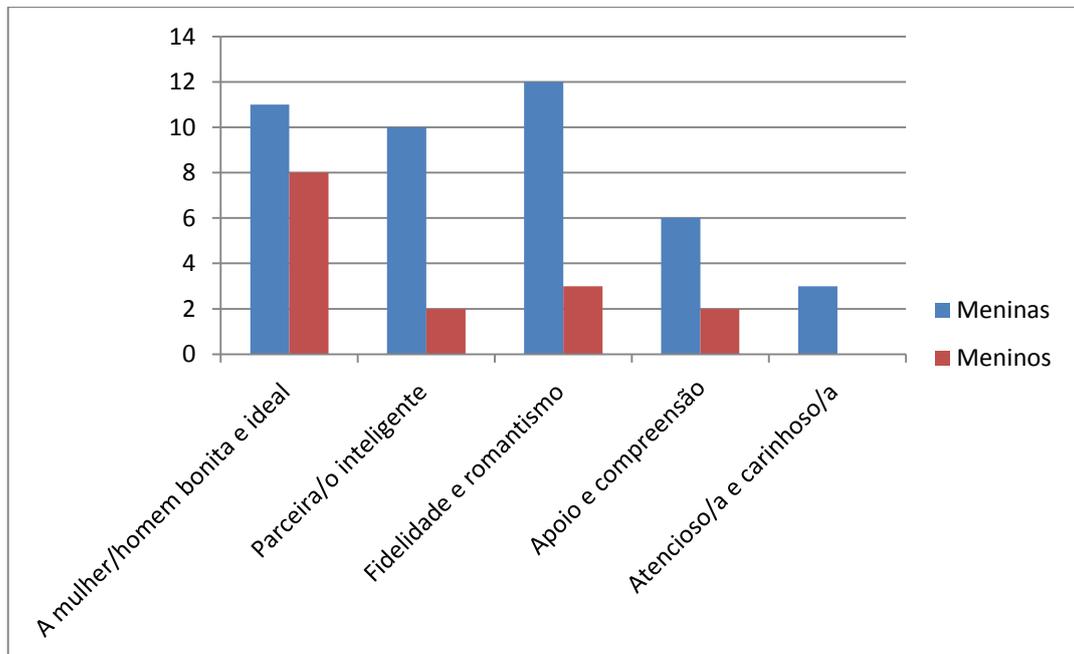


Figura 2 - Distribuição por género em cada subcategoria de "Parceiro/a ideal"

“**Âmbito doméstico**” é a segunda categoria elencada dentro do âmbito privado. Trata-se talvez da categoria com o maior peso no que se refere às desigualdades de género, e os discursos recolhidos não deixam dúvidas. As categorias a um terceiro nível são: i) mulheres responsáveis pelas tarefas; ii) mulheres que rejeitam as tarefas; iii) divisão por completo; IV) divisão com maior carga para elas; v) divisão com maior carga para eles; vi) tarefas que eles rejeitam desempenhar; vii) tarefas que elas não confiam que eles façam; e viii) mulheres vistas como donas de casa, homens com papel de sustentador.

Neste nível, a subcategoria **Mulheres responsáveis pelas tarefas**, foi abordada por dois dos grupos, que apresentaram discursos discriminatórios relativamente ao sexo feminino. Lameiras et al. (2005) concluíram, que existe uma disparidade enorme de percentagem entre as tarefas realizadas por elas e por eles, existindo uma única percentagem em que a disparidade é menor, e que se refere à realização de tarefas mais simples como fazer a cama e pôr a mesa. Já o estudo de Bravo e Moreno (2007) concluiu que 40.6% dos homens acha que as mulheres devem ser as responsáveis pela casa e cuidar dos filhos, frente a 19.2% das mulheres que também alimenta essa opinião. Observemos, nos extratos a seguir, os exemplos de discursos discriminatórios no nosso estudo:

Menino 4: “O homem tem que estar no lugar dele e elas no lugar delas, e não tem nada que se intrometer no lugar”.

Investigadora: “O que é isso de cada um ter o seu lugar?”.

Menino 4: “Na minha opinião o lugar da mulher é fazer o que a maioria aqui disse, é limpar a casa...limpezas pronto... passar a ferro, fazer o comer... pronto o lugar do homem é no que toca a decisões mais importantes... “.

(Grupo 5, linhas 194 a 199).

“...eu acho que não devemos intrometer nas atividades delas e elas não se meterem nas nossas”.  
(Grupo 5, Menino 4, 12 anos, linhas 213 e 214).

Investigadora: “Ai sim então ela está a fazer o jantar e tu estarias a fazer o quê?”.

Menino 4: “Eu estaria a fazer as contas da comida do que gastamos, se estávamos a comprar coisas inúteis, o prazo da validade das coisas, se gastamos dinheiro sem razão”.

(Grupo 5, linhas 222 a 224).

O que se pode concluir a partir destes dados é que os meninos continuaram a achar que existem tarefas para as mulheres e tarefas para homens, tal como menciona o menino 4 do grupo 5, que cria mesmo uma linha que separa as tarefas dos homens e das mulheres, acabando por afirmar que é impensável um/a fazer tarefas do/a outro/a, uma vez que elas (as tarefas) se encontram estipuladas como sendo as do seu sexo, a transgressão é considerada por ele como algo errado.

Uma outra subcategoria refere-se às **Mulheres que rejeitam as tarefas**, mencionada em dois grupos. A questão foi abordada essencialmente por duas meninas que expressaram a pouca vontade que têm de lidar com tarefas domésticas, tal como vemos nos fragmentos abaixo:

Investigadora: “Não sabes, achas que não vais ser uma menina de casa? Não vais fazer nada lá em casa?”.

Menina 1: “Acena com a cabeça a dizer que não”.

Investigadora: “Não sabes? Passamos á frente?”.

Menina 1: “ Acena que sim”.

(Grupo 1, linhas 85-88).

“Acho que as tarefas devem ser divididas, e espero não ficar com a de passar a ferro, ou expirar a casa”.  
(Grupo 3, menina 5, 16 anos, linhas 61-62).

Assim, o que pude verificar foi que as duas meninas que abordam este assunto falaram sobretudo de tarefas que elas não gostam de fazer. Estes são discursos que fogem um pouco aquilo que, ainda, se pensa ser o discurso de uma mulher, ou seja vocacionado para as tarefas domésticas. No entanto, outros estudos quando analisaram os papéis e estereótipos de género na adolescência, observaram que são as meninas a rejeitar em maior número que os meninos os seus papéis tradicionais (Costas, 2013; Lameiras et al., 2004).

No que se refere à subcategoria **Divisão por completo**, foram quatro os grupos que reforçaram que num futuro as tarefas domésticas iriam ser repartidas, contribuindo assim para enaltecer a igualdade entre géneros. O estudo de Lameiras et al. (2004), através das redações escritas, concluiu que 92% dos adolescentes tende a dizer que as tarefas serão divididas,

apesar de 55% se referirem a todas as tarefas e 45% apenas a tarefas relacionadas com o cuidar dos/as filhos/as. Vejamos os fragmentos seguintes que defendem esta ideia:

“Acho que as tarefas devem ser divididas, há o estereótipo de que as mulheres é que devem trabalhar em casa, mas acho que as tarefas devem ser divididas entre os dois. A loiça, é uma coisa que gosto menos, ia existir uma escala com o que cada um faria todos os dias”. (Grupo 3, menina 1, 15 anos linhas 51-53).

” Eu vou ter que conversar com ele e ele vai ter que ajudar, eu não vou fazer tudo sozinha, ele vai ter que cozinhar, arrumar, limpar, tudo, eu não vou estar para ser criada, ele se suja limpa, como qualquer pessoa normal, e espero que se tiver filhos ele ajude. A mulher, há muito ainda aquele estereótipo que a mulher é que faz os trabalhos domésticos que cuida da casa e tudo mais, para mim não, o homem tem que fazer o mesmo que a mulher...” (Grupo 7, Menina 1, 16 anos, linhas 103-107).

“Uma boa gestão das tarefas tentar dividir ao máximo, um dia fazíamos uma coisa, no outro, outra, ou então equivaler as coisas, estabelecer um programa durante a semana e dividir dessa forma.” (Grupo 7, Menino 2, 14 anos, linhas 133-135).

“Eu tenho mais jeito para umas coisas e ele para outras, mas tentava-o ensinar e vice-versa porque assim ia ser equilibrado, acho que ia ser o mais correto”. (Grupo 4, menina 3, 12 anos, linhas 137-138).

Repare-se que efetivamente existia uma vontade implícita das mulheres terem um parceiro que as ajude nas tarefas domésticas, mas, na verdade, não há nenhum discurso de rapazes que nos leve a acreditar que essa seja uma realidade próxima. Isto só vem comprovar que os homens continuam a fomentar as desigualdades de género, acreditando que este será um tipo de tarefas da responsabilidade das mulheres.

A subcategoria **Divisão com maior carga para elas** emergiu em cinco grupos de discussão. Nestes grupos, na perspetiva dos adolescentes, e mesmo de algumas adolescentes, as mulheres serão as que têm que ficar com a maior carga de tarefas domésticas, considerando que elas estão mais capazes para as desempenhar, excluindo assim a participação dos homens em algumas atividades. Analisemos os exemplos seguintes:

“...acho que eles são mais desorganizados e por isso acho que a maior parte de arrumação seria para mim”. (Grupo 4, menina 2, 12 anos, linhas 135 e 136).

Menino 1: “As tarefas em princípios iriam estar um bocado divididas, as tarefas mais difíceis de limpar a casa e isso, iam ser mais para a mulher embora se fosse preciso ajuda em alguma coisa. E eu fazia a cama e a mesa... é basicamente isso”.

Investigadora: “Mas se estás a dizer que ajudavas no que fosse preciso, fazias qualquer coisa, se ela te pedisse para passar a ferro passavas?”.

Menino 1: “Ai isso não, coisas que eu soubesse fazer”.

Investigadora: “Então mas tu és capaz de aprender ou não?”.

Menino 1: “Sim, mas eu acho que isso nos homens, não é bem visto”.

Investigadora: “Então porquê?”.

Menino 1: “São coisas que as mulheres fazem e acho que fica mal aos homens”.

Investigadora: “Achas que fica mal aos homens?”.

Menino 1: “Acho”.

(Grupo 5, linhas 122-133).

Ainda que pareça um pouco estranho, existe uma boa parte das mulheres que mesmo tendo vontade de dividir tarefas, assumem-se como as responsáveis pelas mesmas, porque consideram que os homens são desorganizados e que não possuem jeito para as tarefas domésticas. Já os homens assumem que de facto podem ajudar com alguma coisa, mas sempre no mais básico tal como pôr a mesa ou cuidarem dos filhos, porque como diz o menino 1 do grupo 5: “...mas eu acho que isso nos homens, não é bem visto”. Há efetivamente o estereótipo de que se eles ajudam estão a fazer algo errado. De facto eles continuam a ser preconceituosos neste estudo. Esta reprodução de papéis de género que se observou nos discursos dos/as participantes está na linha de trabalhos similares levados a cabo com adolescentes, como o trabalho de Domínguez-López (2013), realizado com 66 adolescentes galegos/as entre 12 e 16 anos.

Talvez a subcategoria mais improvável seja esta que refere a **Divisão com maior carga para eles**. Apesar de só ter sido referida por um grupo, é sinónimo que estaremos talvez num bom caminho para mudar os hábitos atuais de discriminação feminina. Os fragmentos abaixo são exemplo disso mesmo:

Menino 2: “Dividíamos, mas acho que ficava com mais”.

Investigadora: “Porquê?”.

Menino 2: “Acho que ela ia ficar contente”.

(...)

Investigadora: “E se desse para um fazer, quem fazia?”.

Menina 5: “Ele”.

Menina 4: “Eu tentava dividir, porque é difícil, fazer uma pessoa tudo é complicado, se tivesse que passar acho que ficaria ele a fazer”.

(Grupo 2, linhas 127-134).

Com estes exemplos, fica claro o desfasamento existente entre o homem e a mulher. Quando abordada esta subcategoria, a maioria dos meninos abordou o assunto discordando, mantendo os estereótipos de género. Apenas um menino mostrou vontade de contrariar a realidade, achando que poderia ajudar como forma de mimar a sua parceira. É impressionante que quando falamos na possibilidade de serem eles a desempenhar as atividades, também as meninas acharam que não, apenas duas delas manifestaram o interesse em lutar por uma igualdade de géneros. Estes dados são relevantes, mas têm pouco peso, uma vez que foram apenas três jovens a manifestar esse desejo.

Por outro lado, e mantendo as desigualdades e estereótipos, surgiu a subcategoria **Tarefas que eles rejeitam desempenhar**. Esta categoria emergiu em três grupos, divulgando a ideia de que existiam atividades/tarefas que não lhes ficam bem, ou que não lhes pertencem, como observamos nos exemplos seguintes:

“Arrumar o quarto, fazer comer, e não lavava mesmo a casa de banho” (Grupo 2, menino 1, 11 anos, linha 150).

“Limpar as casas de banho (risos todos)”. (Grupo 6, menino 1, 13 anos, linha 138).

Investigadora: “Algumas tarefas que não fazias?”.

Menino 1: Só se for tarefas mais munciosas, o caso mais na área psicológica cuidar das crianças enquanto são bebés, eu terei que ter mais cuidado e aprender, mas na limpeza faria tudo”.

(Grupo 7, linhas 119-121).

Numa subcategoria exclusivamente só de rapazes, onde ficou claro que os homens não se veem a desempenhar tarefas domésticas, os rapazes assumiram como sendo impossível realizar diversos tipos de tarefas que as mulheres realizam, mas que são essenciais para a higiene de uma casa, como é o caso de lavar uma casa de banho ou o chão. Tais factos levam-nos a pensar que eles têm maior dificuldade em alcançar a sua independência, uma vez que não são capazes de realizar tarefas essenciais numa casa.

**Tarefas que elas não confiam que eles façam**, foi uma subcategoria que emergiu em sete grupos. Esta subcategoria é representativa, e mostra que as mulheres muitas vezes são as fomentadoras das desigualdades. As mulheres deveriam acreditar mais nos homens e permitir que eles desempenhassem qualquer tarefa, ainda que mal desempenhada, porque isso iria permitir-lhes um aperfeiçoamento. Vejamos os exemplos, que ilustram estas ideias:

“Preparar a roupa para ser lavada, se não estragava-se tudo, porque os homens são muito distraídos e depois a roupa ainda ficava pequena e cor-de-rosa”. (Grupo 4, menina 4, 10 anos, linhas 139-140).

“Acho que devia ser a alimentação e organização, porque acho que eles são mais desorganizados e as mulheres têm mais jeito para a cozinha.” (Grupo 4, menina 5, 11 anos, linhas 143-144).

“...e acho que ele não desempenharia lavar o chão, passar a ferro” (Grupo 2, menina 2, 12 anos, linhas 149).

“... passar a ferro, acho que ele não fazia” (Grupo 2, menina 4, 11 anos, linhas 153).

Aqui, mais uma vez, observou-se a influência da mulher no mundo doméstico, aceitando-se ela própria como a responsável por lidar com as tarefas de tratar de roupas e organização, desprezando a possibilidade de os homens aprenderem e ajudarem. Elas mostraram não conseguir confiar neles e, por outro lado, eles não demonstraram interesse em aprender, acreditando que elas são as responsáveis por esse papel. Reproduzem-se assim, nas expectativas destes e destas participantes, os estereótipos e papéis de género no âmbito doméstico, na linha dos trabalhos que terão analisado esta temática, que põem em relevo como os/as jovens assumem que existe algo natural e interno que os/as faz mais ou menos aptos/as para o desempenho de certas tarefas (Moreno & Carvallo, 2009).

Na mesma linha, a subcategoria **Mulheres vistas como donas de casa, homens com papel de sustentador**, emergiu em dois grupos de discussão, e exclusivamente por meninos. Esta categoria permitiu observar que estes jovens ainda vivem em função das desigualdades, desvalorizando por completo o papel da mulher na sociedade e na família, e assumindo-se como os responsáveis pelo sustento dos filhos/as, o que vai ao encontro dos estudos de Lameiras et al. (2004), Oliveira (2008) e Bravo e Moreno (2007), em que este último apresenta que 33% dos homens são dessa opinião, frente a 20.3% das mulheres com a mesma abordagem. Observemos os discursos no nosso estudo:

“... os homens não fazem as tarefas, mas são eles que no geral sustentam a casa fazem as contas e na maior parte das vezes a mulher ficaria a olhar sem saber o que era, deixar as decisões mais importantes para nós porque normalmente as mulheres não estão... não sabem decidir... não quero ofender... decidem tudo errado (risos)”. (Grupo 5, menino 4, 12 anos, linhas 188-192).

“...eu ia trabalhar e sustentava e ela fazia tudo o resto...passar a ferro, comida...”.(Grupo 5, menino 5, 12 anos, linhas 225-226).

“Por exemplo, lavar o carro, e sempre que for preciso dar dinheiro para a família”. (Grupo 1, menino 3, 13 anos, linha 90).

Tal como fui falando ao longo do tratamento dos dados, ficou claro que a mulher continua a ser vista como a submissa, aquela que fica em casa, a cuidar da casa, dos filhos, da roupa e do jantar, enquanto o marido trabalha para sustentar a família e a casa. Mas, se por outro lado, na perspetiva de alguns entrevistados, a mulher já despertou para o mundo e começou a querer ter a sua independência, não a consegue na totalidade porque é mulher, desta forma, para além do trabalho que tem, terá que chegar a casa e ter o seu 2º trabalho, enquanto o homem acredita que ele continua a ser o dono do dinheiro e da responsabilidade e a mulher apenas a dona de casa.

Nas tabelas seguintes incluem-se as percentagens em relação aos grupos de discussão na categoria secundária “**Âmbito doméstico**” (em cada categoria contabiliza-se como 1 se a categoria é identificada em pelo menos um dos/as participantes do grupo de discussão) (Tabela 5):

Tabela 5 - Identificação da Categoria Âmbito doméstico e Percentagens

	Número de grupo							$\Sigma$	%
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7		
Mulheres responsáveis pelas tarefas domésticas	0	0	0	0	1	0	1	2	9.1%
Mulheres que rejeitam as tarefas domésticas	1	0	1	0	0	0	0	2	9.1%
Divisão por completo	0	0	1	1	0	1	1	4	18.2%
Divisão com maior carga para elas	1	1	1	1	1	0	0	5	22.7%
Divisão com maior carga para eles	0	1	0	0	0	0	0	1	4.6%
Tarefas que eles rejeitam desempenhar	0	1	0	0	0	1	1	3	13.6%
Tarefas que elas não confiam que eles façam	0	1	0	1	0	0	1	3	13.6%
Mulheres vistas como donas de casa, homens com papel de sustentador	1	0	0	0	1	0	0	2	9.1%
<b>Contagem total</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

Segue a figura relativa aos dados do “Âmbito doméstico” (Figura 3).

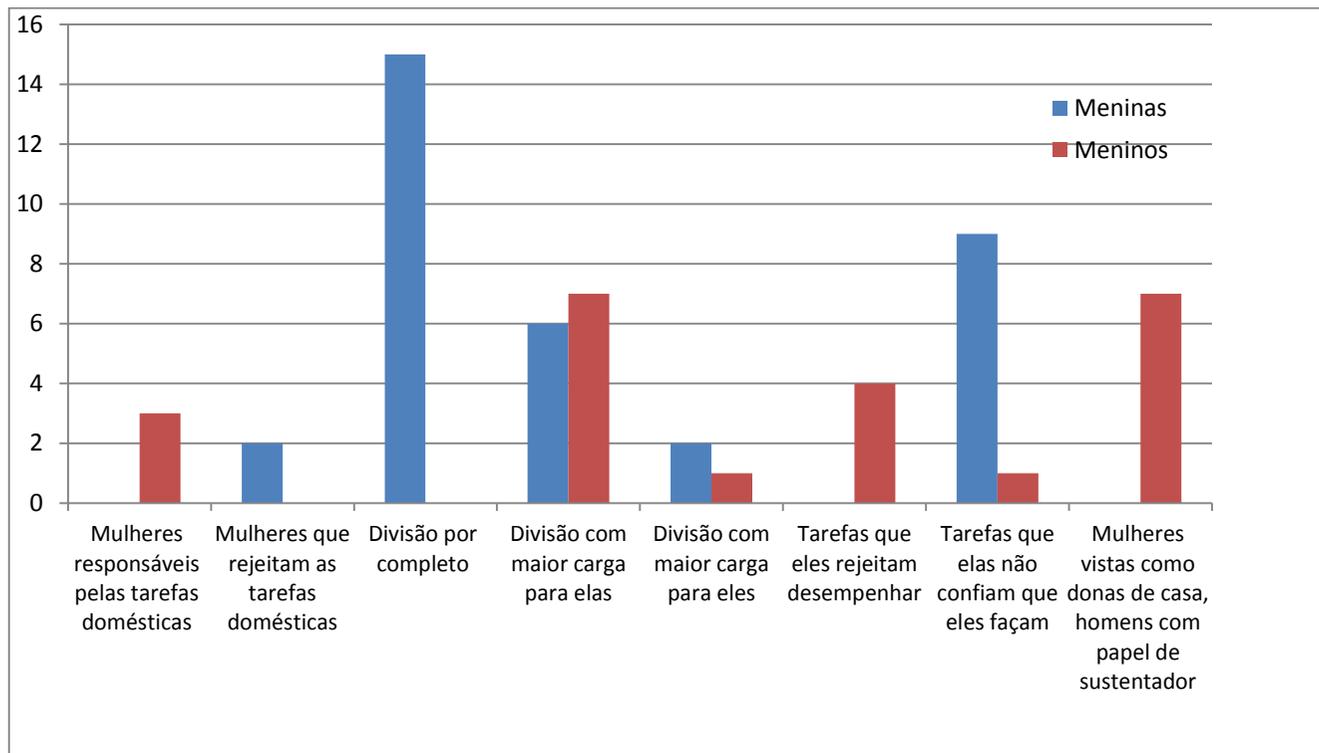


Figura 3 - Distribuição por gênero em cada subcategoria de "Âmbito doméstico"

### **3.1.2. “Âmbito Profissional”**

A categoria “**Âmbito profissional**” aborda todas as questões relacionados com o trabalho. Nesta vertente foram feitas duas subcategorias: i) transgredindo estereótipos e papéis de género e ii) reproduzindo estereótipos e papéis de género.

A subcategoria **Transgredindo estereótipos e papéis de género**, refere-se a todas as profissões descritas pelos/as jovens como as preferidas para desempenharem em adultos, que não estão na linha dos estereótipos e papéis de género da feminidade tradicional (nas meninas) e da masculinidade tradicional (nos meninos). Observou-se que em seis dos sete grupos os/as jovens mencionaram profissões que fogem ao padrão estabelecido de profissões para os dois sexos. O estudo de Lameiras et al. (2004), apesar de mostrar a vertente de reprodução dos estereótipos em determinado momento, evidenciou que quem o faz em maior número são os homens, acabando por demonstrar que as mulheres já escolhem profissões que não são as consideradas do seu mundo. O meu estudo mostrou que neste momento já existem rapazes a fazê-lo, vejamos os exemplos:

“Ciências forenses, ou criminologista, porque interesse-me pela área ligada á investigação”. (Grupo 3, Menina 2, 14 anos, linhas 19 e 20).

“Psicologia, acho que é interessante, mais tarde fazer curso fotografia e em part-time, ajudar os que têm problemas” (Grupo 1, menino 3, 13 anos, linhas 42-43).

“Biólogo marítimo, porque gosto de estudar os animais, e gosto muito de mar, e gostava de saber mais coisas”. (Grupo 2, menino 2, 11 anos, linhas 60-61).

“Gostava de ser médico, porque gosto de ajudar pessoas e dá muito dinheiro”. (Grupo 2, menino 3, 11 anos, linha 62).

De acordo com o supramencionado, os resultados analisados, mostraram que também os meninos já começaram a transgredir os estereótipos, e no meu estudo em maior número que as mulheres. Esta é também uma alteração significativa, uma vez que nos poderá indicar que já não estão tão fechados e que, pelo menos, nas profissões já começam a fazer eleições menos estereotipadas.

A outra subcategoria, **Reproduzindo estereótipos de género**, por oposição á anterior, refere-se a todos/as os/as jovens que mencionaram profissões que vão ao encontro das estabelecidas para homens e mulheres. Nela, emergiram respostas dos sete grupos. De acordo com o estudo de Lameiras et al. (2004) e Oliveira (2008) as profissões escolhidas para o homem e mulher desempenharem eram as do seu mundo, tal como mostro nos fragmentos do nosso estudo:

“Professor de educação física, porque gosto muito de educação física”. (Grupo 5, Menino 2, 13 anos, linha 53).

“Eu gostava de ser Pediatra, goste de estar com elas, ajuda-las, tratar delas.” (Grupo 1, menina 2, 10 anos, linha 41).

“Veterinária, porque gosto muito de animais, gosto de ajudar”. (Grupo 2, menina 4, 11 anos, linha 57).

Na verdade, e tal como pude testemunhar, as meninas falaram em maior número numa reprodução de estereótipos e papéis de género do que os rapazes. Elas continuam a sonhar ter profissões de bailarinas, professoras e veterinárias, mais ligadas com as emoções, o que tradicionalmente se relaciona com a feminidade. Já os meninos escolheram as profissões ligadas ao desporto e engenharias, que são profissões associadas com a força física. Em qualquer caso, meninos e meninas continuam reproduzindo em grande medida os papéis socialmente adequados ao seu género.

Na tabela seguinte incluem-se as percentagens em relação aos grupos de discussão na categoria secundária “**Âmbito profissional**” (em cada categoria contabiliza-se como 1 se é identificada em pelo menos um dos/as participantes do grupo de discussão) (Tabela 6):

Tabela 6 - Identificação da Categoria “Âmbito Profissional” e Percentagens

	Número de grupo							Σ	%
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7		
Transgredindo estereótipos e papes de género	1	1	1	0	0	1	0	4	36.4%
Reproduzindo estereótipos e papéis de género	1	1	1	1	1	1	1	7	63.6%
<b>Contagem total</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Em baixo, a figura 4 referente ao “Âmbito profissional” mostra a distribuição de género nas categorias transgressão/reprodução de estereótipos e papéis de género.

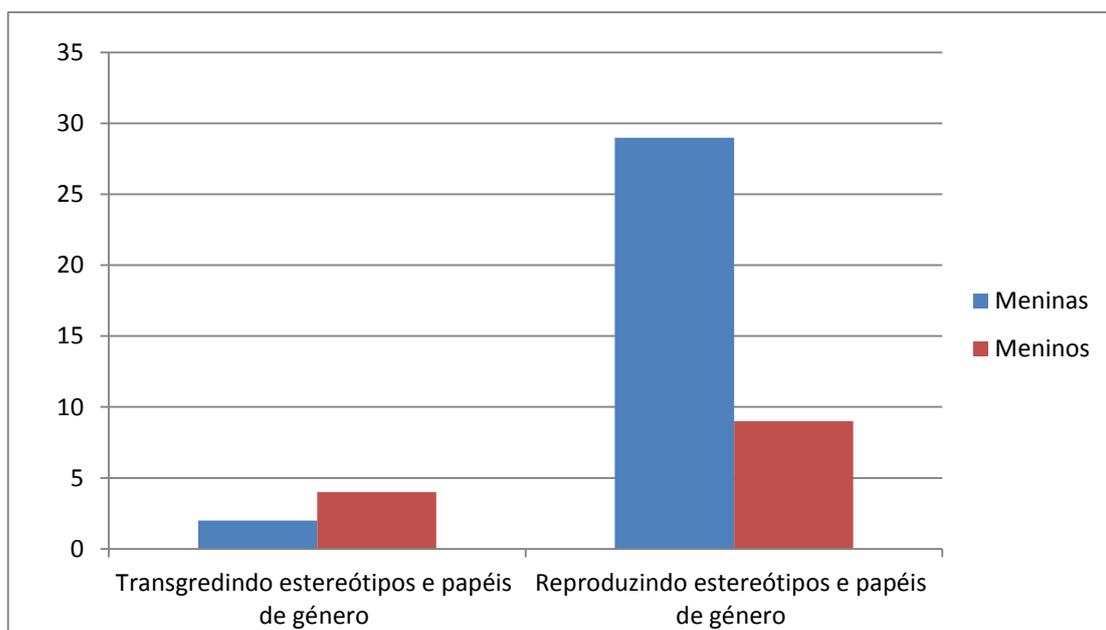


Figura 4 - Distribuição por género em cada subcategoria de “Âmbito Profissional”

### 3.1.3. “Conflito trabalho-família”

“O conflito trabalho-família” constitui a terceira categoria, e está formada por quatro subcategorias: i) família mais importante que o trabalho; ii) trabalho mais importante que

família, iii) não há conflito entre o trabalho e a família; e iv) a importância do trabalho. Esta categoria está obviamente ligada à importância que os/as adolescentes dão à família e ao trabalho.

A subcategoria, **Família mais importante que o trabalho** foi abordada por cinco grupos, que assumiram que a família seria sem dúvida o núcleo mais importante. Os discursos são bem representativos:

Menino 4: “Eu acho que o trabalho é importante porque para além de nos sustentar, faz com que nos desenrasquemos um bocado... claro... mas a família está sempre em 1 lugar, independentemente de tudo qualquer que seja a circunstância. Trabalhos existem inúmeros, mas família há só uma, por isso temos que respeitar e nunca abandonar”.

(...)

Investigadora ...” acham, que em alguma circunstância a família vais entrar em conflito com o trabalho? A qual davam mais importância?”.

(...)

Menina 1: “A família é mais importante, mesmo sem trabalho dá para desenrascar, nem que se tenha que ir bater às portas para conseguir algo para sustentar a família”.

Menina 2: “A família é mais importante porque pode ser a única que nos apoia”.

Menino 2: “A família é sempre mais importante, é família, e não os podemos abandonar são importantes para nós”.

(...)

Investigadora: “Mas Preferias perder o emprego para estar com a família, ou preferias por exemplo continuar com a família e emprego mas estar apenas por exemplo uma hora com eles?”.

Menino 4: “Eu preferia, claro perder o emprego e estar com a família, estar com a família.... Eu preferia até morrer de fome doença ou cede, mas morrer feliz com a minha família, do que por exemplo ver os meus familiares sofrerem e depois ficar com remorsos, eu não conseguia suportar isso”.

(Grupo 5, linhas 88-114).

Efetivamente aqui existe tanto da parte das meninas como dos meninos algo em comum, que é a afirmação que a família é mais importante que o trabalho, mas analisando proporcionalmente os dados, são eles que valorizaram mais a família que o trabalho. Foi possível ouvir discursos de alguns meninos que revelaram que a superioridade de tudo é a família, que ela é a base de tudo, assumindo que mesmo sem trabalho seria possível a sobrevivência, porque existiria alguém para os apoiar, já sem a família não interessaria o trabalho pois não seriam felizes. Estes são dados representativos, que podem ser indicativos

de um interesse superior dos homens em manter uma família unida, o que significa que terão obviamente em conta o número de horas de trabalho para uma relação vinculativa com os/as filhos/as. Este é um dado interessante e revelador de maior sensatez masculina, o que contraria estudos como Barberá (2004), Lameiras et al. (2013) e Pastor, (2000).

**Trabalho mais importante que família**, é a segunda subcategoria. Este tema foi comentado apenas por dois grupos, concretamente por um menino e uma menina, o que nos leva a acreditar que para este/a adolescentes a vida profissional seria mais importante. Vejamos o exemplo:

“Para mim o trabalho vai ficar em primeiro, não penso ter uma família aos 30, não penso em casar e ter filhos. Creio que é isso que me vai sustentar, e não tenho planos de criar família (Grupo 6, Menina 8, 13 anos, linhas 100-102).

Investigadora: “Acham que de alguma forma o vosso trabalho profissional vai afetar o pessoal?”.

Menino 1: “Eu acho que não porque me podem ver na televisão”.

Investigadora: “Mas pela televisão eles não te conseguem tocar, não consegues falar com eles”.

Menino 1: “Mas podem ir lá ao estádio”.

Investigadora: “No estádio vão ver-te jogar, não vais estar com eles. Ou seja, o que me estás a dizer é que se houvesse conflito das importâncias a carreira profissional, porque te podem ver na televisão é isso?”.

Menino 1: “Sim”.

(Grupo 2, linhas 96-109).

Assim, neste âmbito encontramos apenas um rapaz e uma rapariga a dizerem que o trabalho é mais importante que a família. Isto significa que tanto o menino como a menina estão consciencializados que a vida familiar tem um peso muito grande na vida profissional, logo para que tudo esteja em harmonia, a prioridade é a vida familiar.

Dentro da categoria supramencionada existe ainda a subcategoria **Não há conflito entre o trabalho e família**, abordada por três grupos. Esta subcategoria vai ao encontro da primeira, em que os/as adolescentes fizeram referência à importância de separar as duas dimensões (trabalho-família), mencionando que dessa forma existiria ausência de conflito. O estudo de Lameiras et al. (2004) mostrou que 16% das raparigas falaram da possibilidade de

o trabalho prejudicar a vida familiar, ao passo que nenhum dos rapazes mencionou este assunto, já o meu estudo mostrou uma vertente diferente, vejamos os exemplos:

“Eu acho que vou conseguir conciliar, o trabalho eu deixava á porta de casa, e vida familiar fora da porta do trabalho, vai ser difícil, mas temos ao máximo que tentar porque as pessoas em casa não têm que levar com os problemas do trabalho”. (Grupo 4, menina 6, linhas 104-106).

“Eu tentaria conciliar ao máximo a família e o trabalho, e claro que eu preferia o trabalho, iriam perceber que eu precisava disso para os sustentar”. (Grupo 6, menina 7, 13 anos, linhas 133-134).

Investigadora: “Acham que de alguma forma a vossa vida laboral vai influenciar a família?”

Menina 1: “Não, são coisas separadas”.

(Grupo 3, Linhas 37-38).

Com estes excertos fica claro que as meninas são quem de facto achava que a vida familiar e laboral não sofrerá influências, quer isto dizer que as meninas estavam mais positivas relativamente a isto. Achavam que cada âmbito tem a sua importância, mas que é necessário estarem atentas e não permitirem que as duas se misturem e se prejudiquem. Já os rapazes relativamente a esta vertente foram mais reservados e parece que não garantiam nada.

A quarta subcategoria, **A importância do trabalho** é uma subcategoria com uma dimensão enorme e, por isso, todos os grupos, com exceção de um, falaram que o trabalho é importante, dando justificações para terem essa opinião. Vejamos:

“Eu acho que vai ser importante porque vou fazer o que gosto e depois vou poder ajudar a minha família e amigos”. (Grupo 2, menina 3, 12 anos linhas 85-86).

“Eu acho que o trabalho é muito importante porque é o que te vai trazer comida para a mesa, e que nos vai dar um nível de vida bom. Agora, eu não acho que seja o mais importante, porque ok, ajudamos, mas não adianta ter um trabalho muito bom, enfiados o tempo todo naquilo, se não tivermos tempo para o gastar, no que gostamos”. (Grupo 7, menina 1, 16 anos, linhas 44-47).

“Porque vou estar a fazer o que gosto, vou poder ganhar dinheiro para pagar contas, a casa e carro, e no trabalho em convívio com os outros, posso ajudar os meus colegas com os problemas deles”. (Grupo 2, menina 1, 11 anos, linhas 93-95).

Além disso, observou-se que um número significativo de meninas reconhecia a importância do trabalho, o que põe em manifesto que as mulheres têm acedido massivamente

ao âmbito laboral, e estão conscientes da importância do trabalho para a sua autonomia e independência (Lameiras et al., 2013). Ambos valorizaram de forma similar a importância do trabalho, no entanto, proporcionalmente são mais as meninas que os meninos que o valorizam, apesar de serem muitos similares (21.6% as meninas e 18.7% dos meninos).

Na tabela seguinte incluem-se as percentagens em relação aos grupos de discussão na categoria “**Conflito trabalho-família**” (em cada categoria contabiliza-se como 1 se é identificada em pelo menos um dos/as participantes do grupo de discussão) (Tabela 7):

**Tabela 7 - Identificação da Categoria “Conflito trabalho-família” e Percentagens**

	Número de grupo							Σ	%
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7		
Família mais importante que o trabalho	1	1	0	0	1	1	1	5	33.3%
Trabalho mais importante que a família	0	1	0	0	0	1	0	2	13.4%
Não há conflito entre trabalho e a família	0	0	1	1	0	1	0	3	20%
A importância do trabalho	0	1	0	1	1	1	1	5	33.3%
<b>Contagem total</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

Na figura 5 são abordadas as preferências da categoria “Conflito trabalho-família”.

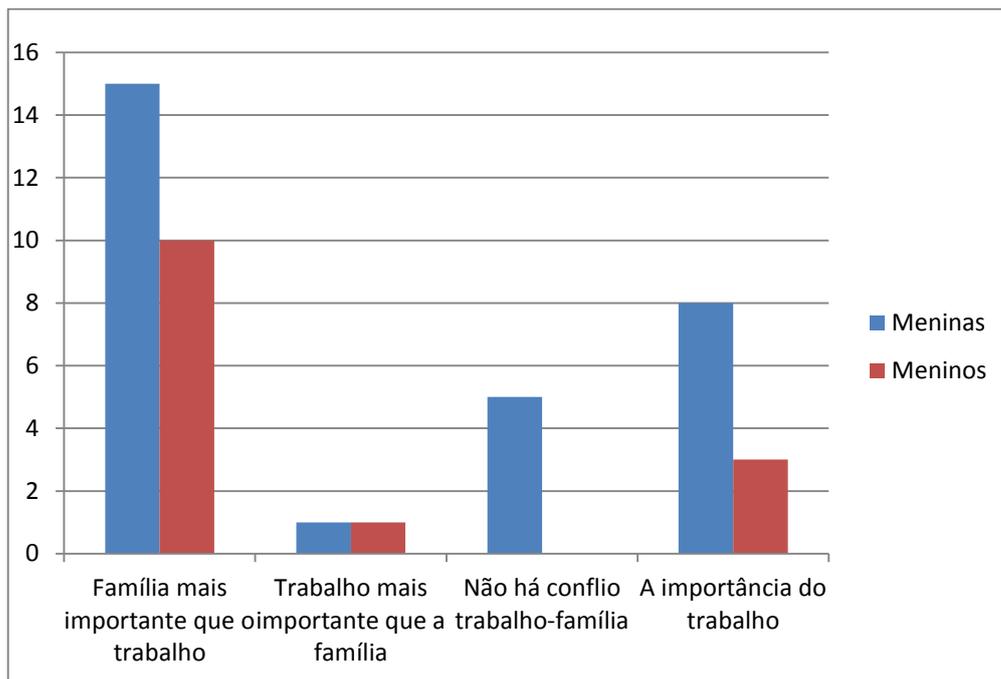


Figura 5 - Distribuição por género em cada subcategoria "Conflito Trabalho-família"

### 3.1.4. "Âmbito pessoal e lazer "

"**Âmbito pessoal e lazer**" é a penúltima categoria, onde associa duas subcategorias: i) atividades expressivas; e ii) atividades instrumentais. Trata-se por isso de uma categoria orientada para aquelas que são as atividades quer pessoais quer de lazer que estão mais associadas para serem as raparigas a fazerem (expressivas) e outras para serem os rapazes (instrumentais) em relação aos estereótipos e papéis de género.

A subcategoria **Atividades expressivas**, refere-se às atividades que se esperam que sejam as raparigas a desenvolver. Podemos observar que todos os grupos falaram de possíveis atividades que farão e que se enquadram nesta subcategoria. Vejamos os exemplos:

"Estar com a família e amigos e ir às piscinas, ir ao shopping" (Grupo 2, menino 2, 11 anos, linha 290).

"Dormir, estar com a família, isso é a coisa mais importante. Se tivesse muito tempo livre arranjava um part-time para ter mais dinheiro ajudava os meus filhos caso tivesse, nos trabalhos de casa, se fossem bebés... pronto, acho que era isso". (Grupo 5, menino 1, 13 anos, linhas 378-380).

"Passear com a minha família, andar nos escuteiros". (Grupo 6, menino 1, 13 anos, linha 352).

“Churrascos com a família, passar tempo com a família, e passear com o marido”. (Grupo 7, menina 5, 15 anos, linha 268).

Aqui, quer os rapazes quer as raparigas foram descrevendo várias atividades que gostariam de vir a desenvolver. No entanto, há um número elevado de meninos que manifestou o seu interesse nestas atividades. Isto significa que se estamos numa dimensão expressiva, que é socialmente ligada à feminidade tradicional, há uma vez mais transgressão dos papéis e estereótipos de género por parte deles, o que significa que os estereótipos não estagnaram, e que por mínimas que sejam as mudanças elas parecem ter ocorrido. O estudo de Lameiras et al. (2004) mostrou que as atividades que as raparigas mais desenvolvem são praticar desporto, viajar, realizarem atividades solidárias, fazer compras, sair com amigos/as e visitar a família. O estudo de Pereira (2013) apresenta uma abordagem equivalente quando através da análise de vários estudos chega à conclusão que os homens aparecem em atividades sociais ao ar livre, enquanto as mulheres surgem em papéis de maior dependência, na qualidade de mães, esposas e donas de casa, ocupadas com tarefas domésticas. Ainda assim, neste trabalho vê-se que os meninos também começam a interessar-se por este tipo de atividades.

Relativamente à subcategoria “**atividades instrumentais**” refere-se, por oposição à anterior, as atividades associadas à masculinidade. Foram quatro os grupos que falaram no desenvolvimento destas atividades, sendo que a maioria foram meninos. Eles já se veem a desenvolver estas atividades nos seus tempos livres. O mesmo se passa na linha do estudo de Lameiras et al. (2004), que põe em relevo que as atividades escolhidas pelos homens não são tanto relacionais e familiares, mas antes motivacionais e direcionadas para o desporto, só 8% fala de atividades como sair com os filhos/as e estar com a família. Vejamos os exemplos no nosso estudo:

“Andar de bicicleta” (Grupo 1, menina 3, 11 anos, linhas 160).

“Nos meus tempos livre de manha ia correr ou andar de bicicleta, á noite jogava computador e á tarde passava o tempo com os meus filhos ajuda-los a fazer os trabalhos de casa, tudo o que lhes compete”. (Grupo 5, menino 2, 13 anos, linhas 384-386).

“Gostava de conseguir continuar nos escuteiros, ser um dirigente, manter a prática de exercício regular, não ser sedentário, manter uma regularidade ginásio, ou futebol com os amigos, um desporto”. (Grupo 7, menino 1, 15 anos, linhas 257-259).

Assim, podemos assumir que perante os resultados, as meninas estavam mais presas às atividades consideradas expressivas, uma vez, que apenas duas meninas assumiram ter vontade de realizar atividades instrumentais. Por outro lado, oito meninos veem-se a desempenhar atividades instrumentais, frente a dez que destacaram o seu interesse em atividades mais expressivas. Isto demonstra uma pequena abertura no caso deles.

De forma global, o estudo de Rodríguez, Lameiras, Magalhães e Carrera (2010), diz que as mulheres mostram um nível de expressividade superior ao dos homens, o que não se observa neste estudo. Ao passo que os homens mostram maior instrumentalidade e instrumentalidade-expressividade que as meninas. Não obstante, o seu estudo também destacou que as mulheres são mais instrumentais que os homens expressivos, o que não se comprova aqui. Em qualquer caso, é preciso ter em conta que neste trabalho o número de meninos é bastante menor que o das meninas, o que poderia estar a distorcer os resultados.

Na tabela seguinte incluem-se as percentagens em relação aos grupos de discussão na categoria “**Âmbito pessoal e lazer**” (em cada categoria contabiliza-se como 1 se é identificada em pelo menos um dos/as participantes do grupo de discussão) (Tabela 8):

**Tabela 8 - Identificação da Categoria “Âmbito pessoal e lazer” e Percentagens**

	Número de grupo							$\Sigma$	%
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7		
Atividades expressivas	1	1	1	1	1	1	1	7	70%
Atividades instrumentais	1	0	0	0	1	0	1	3	30%
<b>Contagem total</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

A figura 6 apresenta a relação entre homens e mulheres e as atividades expressivas e instrumentais.

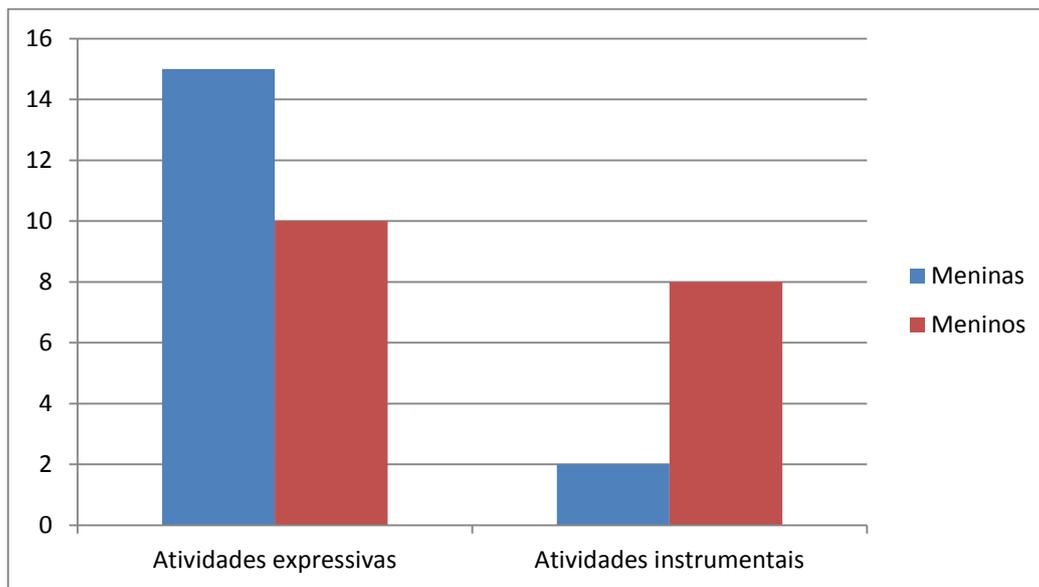


Figura 6 - Distribuição por género em cada subcategoria de "Âmbito pessoal e lazer"

### 3.1.5. "Autoperceção e género"

A categoria "Autoperceção e género" contempla três subcategorias: i) dimensão expressiva; ii) dimensão instrumental; e iii) dimensão expressiva-instrumental. É uma categoria em que se fala novamente de diferenças entre meninos e meninas, essencialmente no que se refere à forma como se descrevem.

Relativamente à subcategoria **Dimensão expressiva** foi abordada por cinco grupos. É uma subcategoria que se refere à descrição de características passionais e tradicionalmente mais associadas com as mulheres (Parson & Bales, 1955; Spence & Buckner, 2000). A visão daquilo que é o homem e mulher segundo o estudo de Amorim (1997) tem duas perspetivas, o entendimento do homem e o da mulher. Ora, no seu estudo ele observou que o homem via a mulher como tendo um autocontrolo, atitude social, dimensão ética e aparência física. A mulher definiu o homem como autoconfiante. Assim o estereótipo masculino caracteriza-se pela instrumentalidade, e a mulher mais pela expressividade e pela instrumentalidade-expressividade (Lameiras et al., 2013).

No meu estudo observou-se que as meninas descreveram-se mais significativamente nesta dimensão que os meninos. Vejamos os exemplos:

“Dou-me bem com os meus amigos, ajudo a minha mãe em casa, sou magra (Grupo 2, menina 2, 12 anos, linha 41).

“Tímida simpática, não tenho irmão”. (Grupo 4, menina 7, 14 anos, linha 32).

“Alta morena tímida, acho que sou engraçada, sincera, tenho dois irmãos e não passava sem eles”. (Grupo 3, menina 4, 14 anos, linhas 9-10).

Já a subcategoria “**Dimensão instrumental**”, abordada por seis dos grupos, está orientada para uma descrição de género baseada em características consideradas tradicionalmente mais masculinas (Parson & Bales, 1955; Spence & Buckner, 2000). Vejamos os exemplos:

“Sou teimoso, gosto de estar no facebook, gosto andar de bicicleta, não tenho irmãos. (Grupo 6, menino 1, 13 anos, linhas 2-3).

“Tenho um irmão e uma irmã, a nível psicológico e físico, estou muito bem, (risos de todos) gosto de jogar computador e praticar desporto como futsal, andebol e taekwondo”. (Grupo 5, menino 2, 13 anos, linhas 26-27).

“Tenho um irmão, sou impulsiva, digo tudo o que penso, orelhas pequenas, cabelo castanho e sou morena”. (Grupo 3, menina 7, 14 anos, linhas 14-15).

Assim, e tratando-se de características assumidas como pertencentes aos rapazes, aqui cabe a descrição dos homens que se assumiram como teimosos, impulsivos, agressivos (dizia um menino “as vezes apetece-me arrancar-lhe o cabelo”) e nervosos. Neste âmbito, também observei que algumas meninas já se descreveram com algumas destas características, nomeadamente a de serem teimosas.

Relativamente à última subcategoria “**Dimensão expressiva-instrumental**”, é uma vertente que combina as subcategorias anteriores em que mostra que alguns/as jovens podem apresentar estas duas dimensões. Assim, através dos discursos, observou-se que esta categoria emergiu em cinco dos grupos. Vejamos os exemplos:

“Sou estatura média, aah... cabelo castanho olhos castanhos não sou moreno nem nada, não sou calmo, perco rapidamente a paciência, sei lá... divertido, as vezes. Tenho um irmão e lá em casa ajudo nas limpezas”. (Grupo 7, menino 2, 14 anos, linhas 10-12).

“Eu sou muito teimosa, muito resmungona, muito envergonhada, mas também sou brincalhona com os meus amigos, ajudo a minha mãe em casa, lavo a loiça, arrumo, a loiça, arrumo os quartos”. (Grupo 6, menina 6, 13 anos, linhas 42-44).

Tenho um irmão, a nível físico e psicológico, estou mais ou menos, gosto muito de passear adoro jogar futebol, praticar desporto, em casa costumo arrumar o meu quarto, gosto de cozinhar”. (Grupo 5, menino 3, 14 anos, linhas 30-32).

Nesta situação, fica claro que quanto às características expressivas das meninas foram indicadas, sobretudo, a realização de tarefas domésticas, ou seja, tarefas relativas com a ajuda de casa, ou diversão com os amigos/as. Quanto às instrumentais, apontaram o gostar de mandar, teimosice e ser resmungona. No que respeito às características neste âmbito, apenas dois meninos falaram da vertente da expressividade-instrumentalidade. As características instrumentais assinaladas pelos meninos, foram: a impaciência e jogar à bola. Quanto às expressivas descrevem-se como meninos capazes de ajudar em casa.

Esta é sem dúvida uma abordagem muito clara daquilo que são as perceções das meninas e meninos relativamente a si. O que encontrei foi muito clarificador; os meninos continuaram a descrever-se com muito características do sexo masculino, o mesmo adianto relativamente às meninas que se caraterizaram com características femininas, a meiguice, a simpatia ou a sinceridade. No entanto, pode observar-se que elas descreveram-se em maior medida que os meninos como expressivas-instrumentais, o que nos permite falar de uma maior abertura aos papéis de género por parte das meninas, na linha dos trabalhos sobre a temática (Lameiras et al., 2006; Lameiras et al., 2013).

Na tabela seguinte incluem-se as percentagens em relação aos grupos de discussão na categoria “**Autoperceção e género** ” (em cada categoria contabiliza-se como 1 se é identificada em pelo menos um dos/as participantes do grupo de discussão) (Tabela 9):

Tabela 9 - Identificação da Categoria "Autoperceção e género" e Percentagens

	Número de grupo							Σ	%
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7		
Dimensão expressivas	0	1	1	1	0	1	1	5	33.33%
Dimensão instrumental	1	1	1	1	1	0	0	5	33.33%
Dimensão expressiva-instrumental	0	0	1	1	1	1	1	5	33.33%
<b>Contagem total</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

A figura 7 ilustra as respostas dos meninos/as relativamente à dimensão expressiva, instrumental e expressiva-instrumental no que respeita à autoperceção e género.

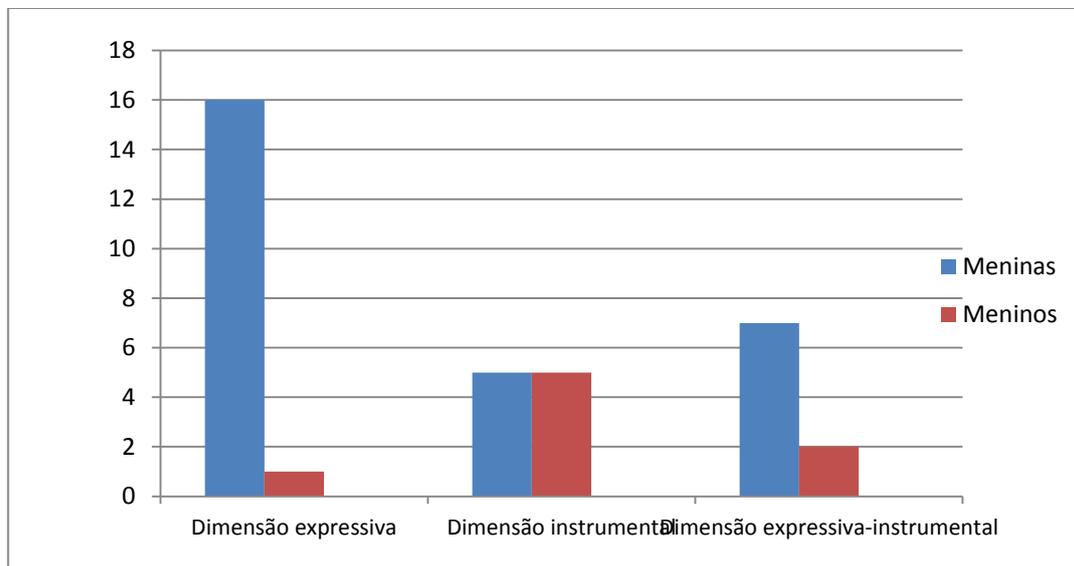


Figura 7 - Distribuição por género em cada subcategoria de "Autoperceção e género"

Os dados são esclarecedores. Mostram grandes desigualdades e diferenças entre meninos e meninas, logo, é muito importante que se invista na procura da igualdade, na luta por uma sociedade sem estereótipos e papéis de género.

As mudanças que fui observando são sinónimo de que existe possibilidade de se conseguir a igualdade entre géneros, por isso, não se pode baixar os braços, é necessário acreditar e agir.

## CONCLUSÃO

Depois da exposição teórica e prática do trabalho, cabe de momento fazer uma abordagem sintética das principais conclusões do estudo, com o intuito de as tornar mais acessíveis e compreensíveis, assim como as reflexões derivadas dos principais resultados de estudo, abordando no final a necessidade de se levar a cabo programas de promoção da igualdade de género, com meninos e meninas e adolescentes.

Este estudo visou avaliar a existência ou ausência de estereótipos e papéis de género a nível pessoal, familiar e laboral nos adolescentes com idades compreendidas entre os dez e os dezasseis anos, divididos em sete grupos, em que as questões foram orientadas para uma perspetiva futura. Para o seu desenvolvimento utilizou-se uma metodologia qualitativa, através de grupos de discussão, e os dados foram analisados através da análise do conteúdo.

Através do tipo de questões utilizadas consegui analisar a reprodução e transgressão de estereótipos e papéis de género nos seus projetos laborais, assim como identificar continuidades e resistências à reprodução de papéis e estereótipos de género no âmbito familiar e doméstico e, ainda, conhecer e aprofundar a reprodução de estereótipos e papéis de género expressivos e instrumentais no seu âmbito pessoal, assim como na perceção de si mesmos/as.

Em jeito de conclusão relativamente aos **estereótipos de género no âmbito familiar e doméstico**, o meu estudo permitiu-me observar que dentro das subcategorias a este nível, a que foi mais abordada, quer pelos meninos quer pelas meninas, foi o grande desejo de constituir matrimónio, ou seja um desejo de terem uma família. As meninas foram as que deram mais importância ao matrimónio, assim como também foram em maior medida que eles, as responsáveis por educarem os seus filhos/as de forma diferencial, ou seja, agiriam de acordo com o sexo da criança relativamente a características, atividades e brincadeiras. Este é um forte indicador de que as diferenças e os estereótipos continuam a existir, convertendo a família em uma tecnologia de género (Lauretis, 1987).

Uma outra subcategoria de grande enfoque neste âmbito foi a importância que tanto os meninos como as meninas deram ao casamento, estes/as acreditavam que é necessário

partilharem numa primeira fase uma casa, vivendo juntos, para que possa haver um espaço para se conhecerem melhor enquanto companheiros que partilham a mesma casa, e só depois, se tudo correr bem, casarem. Tal facto evidenciou um avanço na mentalidade, um amadurecimento e uma preocupação com o futuro dos/as adolescentes, pois até há bem pouco tempo tal fenómeno não era bem aceite, era mesmo repreendido na sociedade.

É possível observar-se também uma certa ruptura dos papéis de género tradicionais nas meninas, que apostaram na maternidade sem matrimónio, ou que inclusive afirmaram não querer ter parceiro ou, ainda, não querem ter filhos/as, mostrando o seu interesse pela independência e pelo mundo laboral.

Dentro da subcategoria parceiro/a ideal, a categoria mais representativa para os meninos foi o desejo de poderem ter a seu lado uma mulher bonita e ideal, ao passo que para as meninas as características mais importantes seriam a fidelidade e o romantismo. Estas características que elas procuram neles, eles já deram como concedido numa mulher, mantendo sempre o estereótipo que as mulheres são as certinhas, as amáveis e fieis.

Relativamente ao *âmbito doméstico*, as discrepâncias são imensas. As conclusões a que chego é que ainda há um longo percurso a percorrer, pois só as meninas falam numa vontade de dividirem por completo as tarefas. É certo que eles também falam numa divisão mas não proporcional, eles continuam a achar que é a elas que cabe a maior parte do desenvolvimento das tarefas de casa. São eles, de forma exclusiva, a falarem do seu papel como sustentador e económico e do papel delas como donas de casa, evidenciando mais uma vez uma divisão clara de papéis.

Os estereótipos não são apenas deles, quando se fala em determinadas tarefas como organização, passar a ferro, lavar roupa, elas não confiaram que eles façam, afirmaram mesmo que seria muito arriscado deixá-los desempenhar essas tarefas, ou seja, elas não acreditavam na mudança e na igualdade, preferindo serem elas a ter a responsabilidade das tarefas de casa, não davam oportunidade ao homem para mostrar que podem ser tão perfeitos quanto elas.

Por outra lado, em relação ao **âmbito profissional**, relativamente às profissões que os meninos e meninas querem ter em adultos, ficou muito claro que são mais os meninos a

transgredirem os estereótipos de género, ao contrário dos vários estudos que se tinham desenvolvido até ao momento, sendo então as meninas quem mais reproduz estereótipos e papéis de género.

Relativamente á abordagem **Conflito trabalho-família**, feita uma análise proporcional, foram os meninos em maior número que falaram da preferência da família sobre o trabalho, e foram as meninas as únicas que falaram da possibilidade de uma harmonia entre trabalho e família. Ou seja, de conseguirem distinguir trabalho-família. De tal forma não as misturam, dando a devida importância a ambas sem entrarem em conflito, que vivem com o estereótipo que têm o seu segundo trabalho, o doméstico. Relativamente à importância do trabalho, elas falaram em maior número que eles, mostrando o desejo de uma libertação das tarefas domésticas e uma independência.

Na categoria **âmbito pessoal e lazer**, no que se refere à realização de atividade expressivas e instrumentais, existiu claramente uma reprodução de estereótipos e papéis de género, quer por parte dos meninos quer por parte das meninas, apesar de se verificar que eram os meninos, uma vez mais, a manifestarem o interesse em desempenharem atividades tradicionalmente designadas do sexo feminino.

Já relativamente à **autoperceção e género**, as meninas igualaram os meninos na descrição de características designadas do sexo masculino (dimensão instrumental), enquanto que os meninos descreveram-se, em maior medida, como instrumentais e apresentaram poucas características expressivas. No entanto, observei que elas descreveram-se em maior medida que os meninos como expressivas-instrumentais, o que nos permite falar de uma maior abertura aos papéis de género por parte das meninas, na linha dos trabalhos sobre a temática (Lameiras et al., 2006; Lameiras et al., 2013).

Assim, e apesar de em algumas dimensões já se ter verificado um avanço, ainda que pequeno, dos estereótipos e papéis de género, é preciso continuar a trabalhar e a investir nesta temática para que futuramente se revelem avanços ainda mais significativos. A meu ver, o âmbito que necessita ser mais trabalhado é o privado, que inclui o familiar e o doméstico.

Há claramente necessidade de se investir neste tema de forma, a que se promova a igualdade entre géneros.

Uma das limitações do meu estudo foi sem dúvida relativamente aos participantes. Existiu uma grande diferença. Foram mais as meninas do que os meninos a participarem, o que de alguma forma exigiu que se tivesse mais cuidado na interpretação de dados, uma vez que o número de meninos e meninas não era o mesmo.

Em qualquer caso, os resultados obtidos neste trabalho põem em manifesto a necessidade de levar-se a cabo programas formativos nos diferentes âmbitos educativos: formal (como poderia ser a escola), informal (a nível da família e dos meios de comunicação) e não formal (a nível de municípios, associações de jovens e adolescentes, entre outros agentes).

Um dos pontos principais a serem focados é a formação dos/as educadores/as, de tal forma que se deve investir em intervenções que acabem com os padrões sociais e culturais que incentivam a desigualdade, promovendo uma sociedade justa e igual. Ora, para isso é preciso que sejam formados professores/as e educadores/as sociais que tenham as atitudes, conhecimentos e habilidades necessárias para promover a igualdade no tratamento das crianças, promovendo a igualdade entre homens e mulheres, e assim, uma sociedade diferente, tal como acontece em Portugal no programa educativo da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Géneros (<https://www.cig.gov.pt/>).

Um bom início para que se comece a fomentar a igualdade de género é a promoção da igualdade na família, pois são os pais e mães os que exercem uma forte influência sobre os/as crianças, sendo eles os primeiros agentes de socialização destes/as crianças. No entanto, para que a promoção da igualdade ocorra não basta que seja apenas trabalhada no seio familiar, é necessário que se estabeleça uma interligação com os níveis sociais, associações, organizações, famílias ou comunidades e o processo educacional e escolar, a fim de facilitar uma verdadeira comunicação e colaboração, sempre no âmbito de um trabalho coordenado com profissionais de diferentes disciplinas, dentro e fora da instituição.

É muito importante que nas escolas não se abordem apenas temas relacionados com o sucesso escolar. Assim, para além do desenvolvimento de programas que promovem o sucesso escolar e a diminuição do absentismo escolar, é necessário que se realizem programas para a diminuição da violência, assim como programas que promovam competências sociais e igualdade de género promovendo uma cultura de paz e igualdade.

Assim, a escola deve promover várias aprendizagens que não estejam apenas ligadas ao âmbito escolar, um âmbito de classificações, de rigidez de transmissão de conhecimentos, de leitura, escrita, ou contos. A escola tem que ser muito mais que isso, tem que ser um espaço cultural, de solidariedade, aprendizagem social, igualdade e partilha. A escola precisa de evoluir de acordo com as necessidades das crianças e das transformações da sociedade, tem que ser socioeducativa.

Em suma, esta pesquisa expõe concepções de género estereotipados dos/das nossos/as adolescentes. Esta realidade abre um caminho que deve colocar a sua meta na transformação das mentalidades dos/as adolescentes sobretudo no que se refere ao âmbito familiar e doméstico, dá-nos ainda, um diagnóstico inicial de concepções dos estereótipos e papéis de género nos/as adolescentes, que não são, muito positivas e exigem uma forte intervenção pedagógica que deve orientar a direção da mudança nas escolas.

## Bibliografia

- Amorim, A. M. (1997). Estereótipos de género e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens Brasileiros. *Temas em Psicologia, 3*, 121-134.
- Amurrio, V.M., Larrinaga, R. A., Usategui, B.E. & Del Valle, L.A. (2012). *Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Barberá, E. (2004). Perspectiva cognitiva-social: estereotipos y esquemas de género. Em E. Barberá & I. Martínez (Eds.), *Psicología y Género* (pp. 55-80). Madrid: Prentice Hall.
- Beauvoir, S. (1987). *El segundo sexo* (Vol. I). Madrid: Cátedra (Orig. 1949).
- Belmonte, J. & Guillamón, S. (2008). Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV. *Comunicar, 31*(16), 115-120.
- Bravo, P. & Moreno, P. (2007). La interiorización de los estereótipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Científica, 25*(1), 35-58.
- Burgos, E (2008). *Qué cuenta como una vida. La pregunta por la libertad en Judith Butler*. Madrid: Minimo Tránsito/A.Machado Libros
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and subversion of identity*. London and New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "sex"*. London and New York: Routledge.
- Butler, J. (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós (Orig.1997)
- Carrera, M.V. (2010). Maltrato entre iguales en educación secundaria obligatoria: Prácticas de Género y control heteronormativo. *Tese de doutoramento não publicada*. Universidade de Vigo, Espanha
- Carrera, M.V., DePalma, R. & Lameiras, M. (2012). Sex/gender identity: Moving beyond fixed and "natural" categories. *Sexualities, 15*(8), 995-1016

- Carrera, M.V., Lameiras, M. & Rodriguez, Y. (2013). Heteronormatividade, cultura y educación, un análisis a propósito de "XXY". *InterseXiones*, 4, 45-76
- Castillo, E. & Vásquez, M.L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167.
- Costa, F. & Simões, P. (2013). Adolescentes portugueses e o bullying escolar. *Revista Interações*, 9 (25), 187-189.
- Costas, D. (2013). Como será mi vida cuando tenga treinta años?: Análisis de los estereotipos de Género. *Trabalho Final do Grau de Educação Social não publicado*. Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense: Universidade de Vigo.
- Domínguez-López, G. (2013). Estereotipos y roles de género en los proyectos vitales de los/as adolescentes de secundaria: continuidades y resistencias analizadas a través de las voces de sus protagonistas. *Trabalho Final de Grau não publicado*. Universidade de Vigo, Espanha.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La Política de Género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- Ferreira, M, C. (2004). Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de género. *Temas em Psicologia*, 12(2), 119-126.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Glick, P. e Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Godoy, S. (1995a). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2) 57-63.
- Godoy, S. (1995b). Pesquisa qualitativa-tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3) 20-29.
- Guimarães, L. (2013). *Relações de Género e Sexualidade*. Blog: Prof<sup>o</sup> Mazucheli Educadores em Luta. Recuperado de <http://educadoresemluta.blogspot.pt/search/label/G%C3%AAnero>.

- Jackson, S. & Gee, S. (2005). "Look Janet", "No you look John": constructions of gender in early school reader illustrations across 50 years. *Gender and Education*, 17(2), 115-128.
- Jorge, B. & Sílvia, V. (2008). Co-educar olhando os estereótipos de género na TV. *Revista científica de educomunicación*, 31,115-120.
- Lagarde, M. (2005). *Para mis socias de la vida*. Madrid: Horas y Horas.
- Lameiras, M. Carrera, M. V., Rodríguez, Y. & Calado, M. (2009). *Actitudes sexistas y conflicto trabajo-familia en profesoras y profesores universitarios gallegos*. *Estudios de Antropología Biológica*, 14(1), 19- 35.
- Lameiras, M., Carrera, M.V. & Rodríguez, Y. (2004). Estereotipos de género en estudiantes de la ESO: Una experiencia de cambio a debate. *Padres y maestros*, 286, 22-25.
- Lameiras, M., Carrera, M.V. & Rodríguez, Y. (2009). Análisis del espacio público versus privado en docentes no universitarios españoles *SUMMA Psicológica*, 6(1), 15-24.
- Lameiras, M., Carrera, M.V. & Rodríguez, Y. (2005). Jornadas de Corresponsabilidad de las tareas domésticas. *Padres y maestros*, 292, 17-20.
- Lameiras, M., Carrera, M.V. y Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., Carrera, M.V. y Calado, M. (2006). *Profesoras e profesores no Sistema Universitario Galego. Unha perspectiva de xénero*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Servizo Galego de Promoción da Igualdade do Home e da Muller.
- Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender: essays in theory, film, and fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- Louro, L. (2000). *O corpo educado, pedagogia da sexualidade* (2º ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora
- Louro, L. (2003). *Género Sexualidade e Educação, Uma perspetiva Pós- estruturalista* (6 ed.). Petrópolis: Vozes.

- Mayobre, P. (2006). *La formación de la identidad de Género. Una mirada desde la filosofía*. Em E. Zarazaga & V.Vila (Eds), *Educacion Social e Igualdad de Género*. (pp.21-59). Málaga: Ayuntamiento de Málaga.
- Menéndez, C. & López, S. (2005). El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 471 - 487
- Mirón (2008). *El juego coeducativo una manera de romper estereotipos sexistas en el nivel inicial*. México: Universidade Pedagógica Nacional.
- Moreno, A. & Carvallo, M.A. (2009). La construcción de la identidad de género y la representación de la maternidad en la adolescencia. Em A.Gil, G. Scrig & A. Forcada (Eds.), *Poder, poderes y empoderamiento...¿Y el amor? ¡Ah, el amor!* (pp-89-98). Castellón de la Plana: Fundación Isonomía, Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
- Morse, J., Berret, M., Oson, K. & Spiers, R.N.(2002). Verification Strategies for establishing reliability and validity in quantitative research. *International Journal of Qualitative Methos* 1(2).Recuperado de [http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1\\_2Final/pdf/morseetal.pdf](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1_2Final/pdf/morseetal.pdf).
- Nogueira, C., Saavedra, L. (2007). Estereótipos de género: conhecer para transformar. In A Dimensão de Género nos Produtos Educativos Multimédia, 11-30. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira, S. (2008). Texto Visual, Estereótipos de Género e o Livro Didático de Língua Estrangeira. *Campinas*, 47(1), 91-117.doi.org/10.1590/S010318132008000100006.
- Parson, T. & Bales, R. F. (1955). *Family, Socialization and Interaction Process*. New York: FreePress.
- Pastor, R.(2000). Aspectos psicosociales de la asimetría genérica: rupturas, cambios y posibilidades. Em J. Fernández (Ed.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología* (pp. 217-246). Madrid: Pirámide.

- Pereira, F. C., Verissimo, J., Diaz, A. C., & Correia, R. (2013). Estereótipos de género, sexo e violência na publicidade portuguesa e espanhola. *Comunicação e Sociedade*, 23, 254 – 273.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Magalhães M.J. & Carrera, M.V. (2010). Los Rasgos Expresivos e instrumentales de la comunidad educativa española: Estudiantes, padres/madres e docentes. *SUMMA Psicológica UST*, 7(2), 75-82.
- Sanz, F. (2007). *Los Vínculos Amorosos. Amor desde la identidad en la terapia de reencuentro*. Barcelona: Kairós.
- Sayão, D. (2002). A Construção de Identidade e papéis de género na Infância: Articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. *Revista Pensar a Prática*, 5, 1-14. doi:10.5216/rpp.v5i0.43.
- Spence, J. T. & Buckner, C. (2000). Instrumental and expressive traits, trait stereotypes and sexist attitudes. *Psychology of Women Quarterly*, 24, 44-62.
- Stolke, V. (2004). La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Revista de Estudos Feministas*, 12(2), 77-105.
- Téllez, A. (2013). Análise da adolescência desde a antropologia e a perspectiva de género. *Revista interações*, 25, 52-73.
- Torres, M.S. (2005). Um Novo Paradigma para a formação da Identidade de Género. *GID Journal* 3 (1).
- Traverso-Yépez, M., & Pinheiro, V. (2005). Socialização de Género e Adolescência. *Revista de Estudos Feministas*, 13(1), 147-162.
- Vendrell, J. (2005). Sexualmente no identificados: aproximación al nomadismo sexual entre jóvenes mexicanos. *Revista de Estudios de Antropología Sexual*, 1 (1), 93-111.

## **Anexos**



Universidade do Minho

Exmo(a).

Eu, Bruna Daniela Costa Sousa, aluna do Mestrado em Estudos da Criança especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias na Universidade do Minho venho por este meio **pedir autorização para um estudo qualitativo a desenvolver com adolescentes**, no âmbito da tese de Mestrado. O estudo prevê a realização de grupos de discussão com alunos e alunas. **O estudo destina-se a analisar os estereótipos de género expressos pelos/as adolescentes relativos ao seu futuro quer a nível profissional, pessoal e familiar. A intenção será perceber através da discussão de opiniões e expectativas futuras, os estereótipos que os e as adolescentes apresentam e refletem na sua expectativas de futuro.**

Pretende-se fazer grupos de discussão onde será aplicado um guião de perguntas chave, os questionários serão semiestruturados. Para tal precisarei de 2 grupos, em que em cada grupo deverá participar 6 a 8 alunos/as com idades compreendidas entre os 10 e 16 anos.

No estudo **comprometemo-nos a cumprir as normas éticas e a salvaguardar o anonimato dos participantes e a fazer uso dos dados exclusivamente no âmbito da investigação.**

Na expectativa de uma resposta positiva da V. parte, apresento os melhores cumprimentos e manifesto-me, desde logo, ao dispor para prestar quaisquer outras informações ou esclarecimentos que se entendam úteis.

**Bruna Sousa**

(aluna de Mestrado)

**María Victoria Carrera**

(ProfessoraOrientadora)



Universidade do Minho

Exmo(a). Encarregado(a) de Educação

Eu, Bruna Daniela Costa Sousa, aluno do Mestrado em Estudos da Criança especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias na Universidade do Minho venho por este meio pedir autorização para um estudo qualitativo a desenvolver em conjunto com o(a) seu/sua filho(a) no âmbito da Dissertação de Mestrado. O estudo prevê a realização de um grupo de discussão com outros colegas, com o objetivo principal de analisar os estereótipos de género expressos pelos/as adolescentes relativos ao futuro a nível familiar pessoal e laboral.

No estudo comprometemo-nos a cumprir as normas éticas e a salvaguardar o anonimato dos participantes e a fazer uso dos dados exclusivamente no âmbito da investigação.

Na expectativa de uma resposta positiva da V. parte, apresento os melhores cumprimentos e manifesto-me, desde logo, ao dispor para prestar quaisquer outras informações ou esclarecimentos que se entendam úteis.

**Bruna Sousa**

(aluna de Mestrado)

**María Victoria Carrera**

(Professora Orientadora)

.....

Eu, \_\_\_\_\_ encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ autorizo a aplicação do estudo no âmbito de uma investigação enquadrada na Dissertação de Mestrado de Bruna Daniela Costa Sousa. Assim, **assino** abaixo:

Valongo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_