

ANO 41-3, 2007

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS



A educação de pessoas adultas como promotora da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Algumas reflexões¹

Luís Alcoforado & Cristina Maria Coimbra Vieira²

No presente trabalho pretende reflectir-se, criticamente, sobre o importante papel que a educação de pessoas adultas poderá desempenhar na promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Partindo dos contributos de Paulo Freire, das filosofias humanistas da educação e do reconhecimento pessoal e social das aprendizagens informais e não formais, são apresentadas algumas propostas de actuação pedagógica, destinadas a grupos de pessoas adultas, com o objectivo de fomentar o questionamento dos tradicionais estereótipos de género. E, porque ensinar não é transferir conhecimento, mas antes criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção, defende-se que, para as mudanças desejáveis a este nível, deverão ser respeitados os princípios da aprendizagem na vida adulta, no âmbito de uma visão positiva e optimista do ser humano e da sociedade.

É necessário lutar pela igualdade
Sempre que a diferença nos oprima.
É indispensável lutar pela diferença
Sempre que a igualdade nos banalize.
(Santos, 2004)

Introdução

O género deve ser encarado como um dos principais elementos organizadores das relações sociais. Contrariamente a muitas das características individuais, o sexo a que cada pessoa pertence é identificável, logo a partir do momento do nascimento, atendendo à morfologia dos órgãos genitais e, praticamente, durante todo o ciclo de vida, através da aparência corporal, sobretudo, devido às características sexuais secundárias, que aparecem depois da puberdade. Mas, para além das evi-

¹ Este artigo foi elaborado com o apoio do Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra [FEDER/POCTI-SFA-160-490]. Emails para contacto: lalcoforado@fpce.uc.pt e vieira@fpce.uc.pt

² Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

dentes diferenças físicas, a distinção dos indivíduos, a partir da sua pertença ao sexo masculino ou ao feminino, esteve, desde sempre, ligada às questões da divisão do trabalho e ao tipo de poder e de influência social, daí advindos. De facto, até onde podemos remontar no tempo, os fósseis de hominídeos provam a segregação sexual no desempenho de tarefas: “a mulher imobilizada pelas suas maternidades, o homem nómada, explorador e caçador” (Badinter, *s.d.*, p. 253)³. Em virtude da participação diferencial do homem e da mulher na reprodução e das crenças acerca das capacidades inerentes à respectiva natureza de cada um deles, a separação clara de papéis era, muitas vezes, encarada como inquestionável, ou até como uma determinação divina (Filón, 1929, citado por Tuana, 1993). Acreditava-se, neste âmbito, que a circunstância de nascer de um sexo ou de outro predestinava o indivíduo a desempenhar um conjunto bem definido de actividades nas diferentes etapas da vida.

Ainda hoje, as notórias diferenças físicas entre homens e mulheres permitem, na verdade, a sua fácil categorização, com base no sexo e abrem caminho ao desenvolvimento de ideias e de crenças, de cariz essencialista, que se consubstanciam nos estereótipos. Os indivíduos são, conseqüentemente, avaliados, como se os atributos e as competências que exibem fossem de natureza intrínseca, relativamente estáveis e independentes dos contextos de vida. E não há dúvida de que vivemos numa sociedade que é permeável a este tipo de julgamentos, não só relativos à variável sexo, mas também a outros factores, como a raça, a idade, a etnia, entre outros, os quais são, muitas vezes, utilizados para justificar a manutenção de uma ‘certa ordem social’.

Mais do que a pertença a uma raça/etnia específica, ou a uma determinada classe, em virtude do processo de socialização, os próprios indivíduos estão, em permanência, conscientes da sua pertença ao grupo dos homens ou ao grupo das mulheres, facto que influencia, por via de regra, o seu comportamento. Referimo-nos, por exemplo, ao modo como se percebem, aos seus esforços mais ou menos conscientes para corresponderem às normas sociais, às oportunidades e aos constrangimentos, que vão enfrentando, ao longo da vida, e também às escolhas e aos trilhos pessoais e profissionais que percorrem.

Para além disso, ainda que as escolas públicas se encontrem, nos dias de hoje, organizadas de modo a respeitarem o princípio da coeducação, a verdade é que tal não se verifica efectivamente na prática pedagógica (*e.g.*, Pinto, 2001) – se bem que

3 Obra original publicada em França, em 1986, com o título *L'un est l'autre*.

as turmas sejam mistas – e a própria sociedade, em geral, continua a contribuir, de forma ímpar, para o acentuar das dicotomias homem/mulher e masculino/feminino (e.g., Pereira, 2005; Vieira, 2006). Basta atender às mensagens veiculadas pela publicidade, nos meios de comunicação social, aos brinquedos que são concebidos para as meninas e para os meninos, à distribuição de mulheres e homens por áreas profissionais, em diversos países (CCE, 2007), ou mesmo à forma como são abordadas – implícita e explicitamente – as questões relativas à própria sexualidade.

Uma análise atenta da situação actual dos direitos dos homens e das mulheres no mundo permite-nos afirmar que já alguns passos importantes foram dados para garantir, por exemplo, a igualdade entre ambos os sexos perante a lei, ou a possibilidade de a mulher ter em aberto, agora, oportunidades que, até há pouco tempo, lhe eram negadas, como o acesso à escola ou a participação na vida pública (e.g., possibilidade de voto). No entanto, isto ainda não se verifica em todas as nações (e.g., sociedades islâmicas) e é um facto iniludível que, nos dias de hoje, as disparidades continuam a ser evidentes, tanto no que concerne ao acesso ao conhecimento, como ao desempenho de papéis profissionais e sociais. De facto, segundo dados do Relatório para a UNESCO da *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, publicado em meados da década passada, se bem que o número de alunos inscritos nas escolas primárias e secundárias de todo o mundo tenha passado de cerca de 250 milhões em 1960 para mais de mil milhões hoje em dia, “há ainda no mundo 885 milhões de analfabetos, atingindo o analfabetismo a seguinte proporção: em cinco mulheres duas são analfabetas e em cinco homens um é analfabeto” (Delors et al., 1996, p. 105). Por este motivo e de acordo com estimativas feitas em 1995, cerca de dois terços dos analfabetos do mundo, ou seja 565 milhões de pessoas, são do sexo feminino, a maior parte delas vivendo em regiões em desenvolvimento da África, da Ásia e da América Latina (UNESCO, 1995). De igual forma, as estatísticas referentes aos mercados de trabalho⁴ e os indicadores relativos à participação das mulheres nos diversos espaços da vida social sublinham a necessidade de induzir uma acção transformadora que, contínua e progressivamente, contribua para encetar avanços significativos rumo a uma igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres, mesmo nos países considerados desenvolvidos.

4 Segundo dados estatísticos disponibilizados pelo *Instituto Nacional de Estatística*, em Portugal, no ano de 2002, a percentagem de mulheres em lugares de gestão nos quadros superiores da administração pública ou de empresas diversas era apenas de 29.4%, sendo, no entanto, a sua representatividade equivalente a 61.9% ao nível dos trabalhadores não qualificados (CIDM, 2004).

A educação de pessoas adultas, entendida como elemento transformador das práticas quotidianas e como mecanismo de mudança social, poderá constituir-se como um contributo decisivo para esta mudança desejável. Por isso mesmo, ao longo deste artigo pretendemos reflectir criticamente sobre a conveniência e a utilidade, para a melhoria das condições de vida e para a promoção da equidade das relações entre homens e mulheres, da introdução das questões de género nas estratégias de educação formal e não formal de pessoas adultas, sublinhando, nomeadamente, a necessidade de encontrar estruturas de reconhecimento e validação das experiências de vida das mulheres e dos homens de mais baixas escolaridade e qualificação profissional. Recordando o pensamento do pedagogo brasileiro Paulo Freire, será sobretudo realçada a necessidade de uma educação comprometida, onde o programa se vai elaborando a partir das necessidades históricas e fundamentais das pessoas envolvidas, sempre num processo dinâmico e interactivo de transformação social.

1. Crenças diversas acerca das características dos homens e das mulheres

A análise histórica da atribuição diferencial de papéis a cada um dos sexos põe em destaque argumentos, não só ligados às evidentes configurações corporais, mas também de cariz metafísico, como a natureza inferior da mulher, “por ser menos perfeita e por ter sido criada depois do homem” (Tuana, 1993, p. ix).

Na verdade, a questão das diferenças entre os sexos cativou a atenção, desde a antiguidade, de filósofos gregos, como Platão (428 ou 427-348 ou 347 a. C.) e Aristóteles (384-322 a. C.), até aos tempos modernos, de que podem ser citados pensadores e pedagogos como Fénelon (1651-1715) ou Rousseau (1712-1778). Ancorados em princípios ontológicos sobre a natureza do homem e da mulher, que se acreditava serem os mais defensáveis, à luz dos conhecimentos filosóficos e metafísicos de cada época histórica, os diversos autores⁵ foram apresentando as suas ideias, tendo como objectivo fundamental a concepção de estratégias, de programas e de políticas educativas, mais consentâneas com as supostas características individuais e específicas de cada um dos sexos (Vieira, 2003).

5 Para Hubert, autor da obra *História da Pedagogia* (1976), Platão e Rousseau “são os dois grandes mestres de todos os educadores. Enquanto que, até Rousseau, a grande preocupação dos doutrinários da educação é formar o homem, seja para o estado espiritual da salvação, seja para o estado civil da vida em sociedade, a de Rousseau é formá-lo para si mesmo, e alça-lo até o ponto em que esteja plenamente adaptado à condição de homem e em situação de mantê-la” (p. 246).

Embora não haja unanimidade de argumentos a este respeito, da antiguidade até finais do século XIX, as crenças acerca da natureza da mulher, amplamente aceites por filósofos, teólogos e cientistas podem, no entender de Tuana (1993), dividir-se em cinco grandes categorias:

- A mulher era vista como um ser menos perfeito do que o homem.

“Devemos estar perfeitamente convictos de que a diferença entre um homem e uma mulher é tão pronunciada e tão importante quanto a que existe entre um homem e um macaco; os argumentos apresentados para recusar incluir a mulher na nossa espécie deverão ser considerados tão válidos quanto aqueles que são aduzidos para refutar a ideia de que o chimpanzé é nosso irmão. Imaginemos uma mulher nua junto a um homem nu da mesma idade; examinemo-los, agora, atentamente, e não teremos qualquer problema em discernir que a marcada e palpável diferença entre ambos (com excepção dos órgãos sexuais) se refere à composição destes dois seres; seremos, pois, obrigados a concluir que a mulher não é mais do que um homem com uma forma extremamente degradada” [Marquês de Sade (1740-1814), *Juliette*, 1797, citado por Tuana, 1993, p. 1].

- A mulher tinha capacidades de raciocínio inferiores.

“Os cinco piores males que podem afectar uma mulher são: a indocilidade, o descontentamento, a língua malvada, a inveja e a tolice. Sem dúvida alguma, estes cinco males infestam sete ou oito mulheres em cada dez e é daqui que provém a inferioridade das mulheres em relação aos homens... O pior de todos, e a causa dos restantes quatro, é a tolice” (Kaibara Ekken, 1630-1714, citado por Khôi, 1995, p. 338).

- A mulher possuía um sentido moral defeituoso.

Aquando da criação do mundo houve “um princípio bom que criou a ordem, a luz e o homem, e um princípio mau que criou o caos, as trevas e a mulher” [Pitágoras (570-496 a.C.), citado por Beauvoir, 1976, p. 5].

- O homem era a força criadora primária.

Porque o varão não provém da mulher, mas a mulher do varão. Porque também o varão não foi criado por causa da mulher, mas a mulher por causa do varão” (*Bíblia Sagrada*, I Coríntios 11: 7-9).

- A mulher necessitava, permanentemente, de controlo.

“Sophie é bem nascida, tem uma bondade natural; tem o coração muito sensível, e, por vezes, essa extrema sensibilidade dá-lhe uma actividade de imaginação difícil de moderar (Rousseau, Livro V do *Emílio*, 1990, p. 227).

Estas crenças atravessaram, efectivamente, várias centenas de anos e chegaram aos tempos modernos, muitas vezes sem qualquer tipo de modificação. Se, por exemplo, na era pré-cristã se defendia que “quase em todas as coisas um dos sexos é de longe muito inferior ao outro” (Platão, *Livro IV da República*, citado por Joaquim 1997, p. 77-78), ainda no século XIX conceituados médicos americanos, como Clarke (1782-1877), chegaram a insurgir-se contra a possibilidade de a mulher aceder ao ensino superior, pois tal ousadia poderia colocar em risco a sua saúde física e psicológica - mais débil e oscilante que a do homem - e a dos seus filhos e filhas (cf. Tuana, 1993). Não podemos negar que ao longo dos tempos, tais ideias influenciaram, quer as teorias científicas sobre as diferenças entre os sexos⁶ (Deaux e LaFrance, 1998; Spence, 1999), quer o pensamento pedagógico⁷, podendo, ainda, encontrar-se alguns dos seus resquícios nas relações sociais actuais, não obstante o estado actual dos conhecimentos sobre as reais características e competências dos homens e das mulheres. Algumas destas ideias continuam, de facto, a condicionar a forma como os indivíduos se avaliam a si próprios e o modo como julgam os outros, em função da respectiva categoria sexual de pertença.

2. Transformações contemporâneas ao nível dos papéis de género

Tornou-se quase um truismo afirmar que as rápidas modificações sociais, que caracterizam o mundo contemporâneo, colocaram, indiscutivelmente, novas exigências e desafios aos indivíduos de ambos os sexos, compelindo-os, muitas vezes, a alterar os seus comportamentos habituais. No âmbito destas mudanças, podem ser referidos alguns exemplos, como o alargamento e a obrigatoriedade do ensino para todos, a progressiva entrada de mulheres para o mundo do trabalho e o número crescente de famílias monoparentais (em virtude de múltiplos factores como a vulgarização do divórcio, ou o facto de ambos os membros do casal exercerem uma profissão remunerada, o que lhes permite criarem sozinhos os filhos). Como resultado disso, os papéis de género tradicionais têm sido postos à prova,

6 No *Inventário de Temperamentos de Guilford-Zimmerman*, a classificação dos indivíduos, na subescala de masculinidade (M), assentava na seguinte definição do traço M, que pretendia medir: “Interesse por actividades masculinas, não se aborrece facilmente, difícil de irritar-se, inibição da expressão emocional, pouco interesse por roupa e moda versus interesse por actividades e profissões femininas, com facilidade em aborrecer-se, medroso(a), romântico(a), emocionalmente expressivo(a)” (Anastasi, 1966, p. 508).

7 Descartes (1638, citado por Ferreira, 1998) começou a sua obra *Discurso do Método* afirmando que aquele era um livro escrito de forma a que até as mulheres pudessem perceber alguma coisa.

levando, por um lado, ao questionamento dos estereótipos e, por outro, à criação da necessidade de redefinição dos mesmos, nos diferentes domínios da vida⁸.

A investigação empírica (e.g., Golombock e Fivush, 1994; Loo e Thorpe, 1998) tem mostrado, porém, que tais alterações tendem a não seguir um percurso uniforme. É um facto que, cada vez mais, a mulher tem perante si domínios profissionais historicamente atribuídos aos homens, desempenhando, agora, profissões, até há pouco tempo vistas como masculinas. Não obstante, a diferença entre os dois sexos no acesso à educação básica, numa grande parte dos países do mundo, “continua ainda escandalosamente elevada, e isto apesar das provas irrefutáveis das vantagens que a educação das jovens e das mulheres traz à sociedade no seu conjunto” (Delors *et al.*, 1996, p. 105). Mesmo entre aqueles que têm acesso à escolaridade pós-básica (ensino secundário, profissional ou superior), nas diversas nações industrializadas ou em vias de desenvolvimento, é notória a distribuição diferencial de rapazes e raparigas pelas áreas de estudo disponíveis, das ciências às tecnologias, e dos trabalhadores e trabalhadoras pelos variados sectores de actividade profissional (UNESCO, 1995; PNUD, 2000; UNESCO, 2004⁹; CCE, 2007).

No nosso país, tanto ao nível da escola como da vida activa, as mulheres continuam a estar subrepresentadas, por exemplo, no domínio das ciências exactas, no sector das tecnologias de ponta, na área da diplomacia e nos lugares de tomada de decisão, entre outros¹⁰, o que aponta para a necessidade de serem percorridas ainda algumas etapas, até se atingir uma distribuição mais equitativa dos dois sexos pelas diferentes esferas laborais. Outro dado curioso é que embora as mulheres representem a maioria dos profissionais ligados ao ensino, sobretudo do nível pré-escolar até ao secundário, elas constituem apenas 26.9% dos elementos que têm assento no *Conselho Nacional de Educação* e 23.8% dos membros do *Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida* (cf. CIG, 2007).

8 Uma visão radical desta alteração das tarefas socialmente atribuídas a cada um dos sexos deu origem a opiniões, que defendem estar mesmo a ocorrer uma inversão dos papéis desempenhados pelo homem e pela mulher. Num artigo, algo sensacionalista, publicado no jornal *The Observer*, em 2 de Novembro de 1997, intitulado *The death of the Dad*, é afirmado que a supremacia feminina tem como que esvaziado de sentido a própria paternidade: “Os homens, em geral, e aqueles que são pais, em particular, são usualmente vistos como supérfluos à vida da família” (Phillips, 1997, p. 23).

9 Ver *Relatório Mundial sobre Educação para Todos* (2003-2004), que é dedicado ao tema: Paridade de Géneros e Educação. Disponível em: www.efareport.unesco.org.

10 Ver CIG (2007). *Women and men in Portugal*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Mas, se ao nível educativo e profissional se têm verificado, paulatinamente, algumas alterações, no que concerne à partilha de responsabilidades familiares, relativas aos trabalhos domésticos e à prestação de cuidados aos filhos, a tradicional situação de desigualdade entre homens e mulheres parece mostrar-se ainda mais resistente a mudanças (Baudelot e Establet, 1992; Lueptow *et al.*, 2001), continuando a caber à mulher a maior quota de afazeres¹¹. Bonilla (1998) defende mesmo que o papel que menos mudou para as mulheres foi o de mães, pois, “independentemente da sua situação profissional, elas assumem a responsabilidade principal pela educação da criança” (p. 167). A este propósito, outros autores (e.g. Crosby e Jakar, 1993) consideram ainda que, em vez de redefinição, no caso da mulher, deve falar-se em expansão dos papéis de género, porque, ao trabalhar fora de casa, ela viu-se obrigada a aprender a gerir a sua “dupla carreira”: a de mãe e dona de casa e a de profissional¹².

Atendendo a este cenário, que parece ser ainda a ser comum à maioria dos países, somos levados a colocar as seguintes questões:

- a. De que forma poderá a educação de pessoas adultas contribuir para o desvanecer desta situação desfavorável a que a mulher tem sido votada, obrigando-a, por exemplo, a prescindir da continuação dos estudos, ou mesmo ao desenvolvimento pleno de uma carreira profissional, para se dedicar, prioritariamente, aos papéis materno e conjugal que são esperados que desempenhe?
- b. Como contrariar a tendência do sexo masculino para “fugir” de certas áreas profissionais mais ligadas à prestação de cuidados, por acreditar que a mulher está naturalmente mais habilitada para esse tipo de actividades (e.g., educação pré-escolar, serviço social), e talvez por achar que elas são socialmente menos bem vistas no homem?
- c. Como poderemos nós, educadores de adultos, ajudar os indivíduos de ambos os sexos a reflectir em torno de eventuais crenças infundadas sobre as quais alicer-

¹¹ De acordo com dados do *Inquérito à ocupação do tempo*, conduzido na população portuguesa, em 1999, pelo *Instituto Nacional de Estatística* (INE), as mulheres trabalham mais 3 horas por dia do que os homens em tarefas familiares, nomeadamente, nos afazeres domésticos e na prestação de cuidados à família (CIDM, 2002). Ainda segundo a mesma fonte, sendo que os homens trabalham profissionalmente mais 1 hora por dia do que as mulheres, em termos de contabilidade geral do tempo, no conjunto da actividade profissional e da vida familiar, as mulheres trabalham mais 2 horas por dia do que os homens.

¹² Ainda neste registo, Baudelot e Establet (1992) consideram que houve, sobretudo, uma orientação da “energia feminina para o exterior do lar: para a escola e para o emprego” (p. 205), que se traduziu numa maior quantidade de tarefas agora desempenhadas pelas mulheres.

çam, muitas vezes, as suas decisões e efectuem as suas avaliações, no que aos comportamentos (e.g., papéis, interesses) de género diz respeito?

- d. Como conseguir promover atitudes críticas e problematizadoras, em mulheres vítimas de situações de desigualdade, resultantes de uma cultura masculina dominante, assente em estereótipos de sustentabilidade mais que duvidosa, tornando-as em agentes de uma acção socialmente transformadora, que será benéfica para si próprias e para a convivência mútua entre os sexos?
- e. Como poderão ser desenvolvidos processos de reconhecimento pessoal e social de saberes e competências adquiridas ao longo, e em todos os espaços da vida, dando consistência à construção de projectos pessoais não 'genderizados', maximizando, simultaneamente, as condições para a sua realização?

Numa tentativa de avançarmos com possíveis respostas para estas – e outras – questões indiscutivelmente actuais, apresentamos o ponto seguinte deste trabalho, onde se reflecte sobre o indispensável papel da educação de pessoas adultas para as desejáveis mudanças individuais e sociais a este nível.

3. A educação de pessoas adultas comprometida com a acção e a mudança social

Num dos muitos documentos destinados a pensar a educação, a UNESCO (1978) faz eco da seguinte constatação: “a educação de pessoas adultas, como actividade especializada e conscientemente organizada, só surgiu quando a civilização tomou forma e trouxe consigo ideias de progresso democrático e social” (p. 9). Desde então, temos vindo a assistir à construção de um edifício teórico alicerçado numa visão optimista do ser humano, ganhando continuamente forma, através de um conjunto de práticas que, diariamente, acrescentaram (ou pretendiam acrescentar) uma pequena mudança, rumo a um desenvolvimento mais sustentado e à construção de uma sociedade mais justa, onde se deseja que as diferenças existentes – entre homens e mulheres, mas também entre culturas, entre grupos étnicos, entre os diferentes tipos de poder, etc. – sejam vistas como sinergias na multiplicação de soluções para a construção de um mundo melhor.

Corporizando este optimismo, da educação de pessoas adultas já se foi esperando de tudo um pouco. Desde finalidades marcadamente religiosas dos primeiros tempos, até a missões igualmente épicas, como a de ir, sucessivamente, contribuindo para a construção de democracias representativas e participativas, para o desen-

volvimento económico e a competitividade, para a realização individual e para o progresso social e cultural, a educação de pessoas adultas foi sendo convocada em nome de muitas e diferentes causas. Mas, se o seu contributo nem sempre esteve à altura de objectivos tão grandiloquentes, é inegável constatar, como faz Jarvis (1996), a sua relação com as estruturas e os níveis de desenvolvimento das sociedades onde foi ocorrendo, assim como podemos afirmar (Pöggeller, 1996) que a sua história é também a das instituições, das organizações, das pessoas e dos seus motivos para aprenderem ao longo da vida.

Talvez porque as sociedades ocidentais tenham passado, nas últimas décadas, por uma fase de centralidade exacerbada das dimensões económicas, a educação de pessoas adultas acabou por assumir uma importância incontornável, ainda que com práticas maioritariamente ligadas a motivos profissionais, com um pendor marcadamente dual¹³ (Belanger e Valdivielso, 1997). Por isso mesmo, a UNESCO (1978), no documento já referido, vem relembrar a sua vocação natural ao afirmar que a “educação de pessoas adultas tende a satisfazer as necessidades e aspirações dos adultos, em toda a sua diversidade” (p. 9) e, pelo mesmo motivo, especialistas como Jarvis (2001), Finger e Asún (2003) e Nizet e Bourgeois (2005), alertam para a necessidade de a reafirmar como acção social questionadora dos modelos dominantes.

Em conformidade, e atendendo às características e necessidades do nosso tempo, somos tentados a defender uma educação de pessoas adultas liberta de preocupações exclusivamente cognitivas, profissionais, políticas e culturais, criando-lhe uma dimensão mais holística e dando-lhe condições para que ela possa contribuir para a construção de uma nova ética civilizacional, menos ambiciosa em termos de finalidades e poder, mais sintonizada com o mundo e com a vida, mas sempre comprometida com a sua vocação de acção e mudança social. Dito de uma outra forma, a educação de pessoas adultas deverá ser o momento de uma educação permanente à roda da vida, mas sempre destinada a mudar e a impregnar de sentido o nosso quotidiano.

Mudar o nosso quotidiano, impregnando-o de sentido, significa naturalmente mudar-nos, mudar os nossos contextos e, principalmente mudar a nossa acção individual e colectiva. Para isso, a educação de pessoas adultas deve fazer evoluir as suas práticas no sentido dos seus mais recentes quadros teóricos de suporte,

13 Segundo os autores citados no texto, o mundo da formação tem hoje em dia uma natureza dual, que se caracteriza por terem mais acesso às actividades de educação e formação as pessoas que mais qualificações têm, ficando, por isso, com menos possibilidades de acesso as que mais dela necessitam.

construindo-se, hodiernamente, numa identidade e especificidade, em cuja moldura poderemos identificar, obrigatoriamente, os dois contornos seguintes:

- Deverá basear-se na acção das pessoas e destinar-se a introduzir mudanças significativas e problematizadoras nessa mesma acção;
- Deverá sempre ser co-organizada e co-desenvolvida em conjunto com as pessoas *em acção*.

Sintonizados com estes princípios orientadores, poderíamos convocar e apresentar uma miríade de propostas teóricas e de práticas educativas, que fazem hoje o seu percurso um pouco por todo o mundo. Consideramos particularmente importante falar aqui de duas dessas propostas. A primeira tem origem no pensamento e actividade de Paulo Freire, orientando-se para a promoção da mudança social, através do entendimento do acto educativo como acto político, o qual se deve basear integralmente numa relação dialógica e numa ética total de respeito pela cultura do educando. A segunda, com origem na escola do Quebec e nas práticas francesas, centra-se na acção e nas experiências de vida das pessoas, promovendo o reconhecimento pessoal (balanços e portefólios) de competências, para mais facilmente as fazer valorizar socialmente e, através deste processo formativo, poderem (re)orientar permanentemente os seus projectos de vida.

4. Como utilizar a educação de pessoas adultas para a desconstrução dos estereótipos de género? Algumas propostas

Não é possível ignorar que a observação da actuação dos indivíduos de ambos os sexos, em variadas situações de vida, permite concordar com a ideia de que alguns aspectos dos estereótipos de género estão correctos, traduzindo por isso, diferenças reais de conduta entre homens e mulheres (Deaux e Kite, 1993). No entanto, em nosso entender, o problema reside na constatação recorrente de que estas diferenças criam, muitas vezes, ideologias discriminatórias e de resistência, sendo que aquelas são naturalmente geradas pelas culturas hegemónicas (Freire, 1995), interessadas em perpetuar a sua situação de favor. Quando tal acontece, “é impossível pensar na superação da opressão, da discriminação, da passividade, ou da pura rebelião que elas engendram, primeiro, sem uma compreensão crítica da História e, segundo, sem projectos de natureza político-ideológica no sentido da transformação ou da reinvenção do mundo” (Freire, 1995, p. 32). Logo, em qualquer actividade educativa ou formativa destinada a pessoas adultas, a aprendizagem

deve sempre ser acompanhada de uma leitura do mundo (Freire e Macedo, 1994), traduzida numa interpretação crítica da realidade.

Partindo destas ideias centrais, Paulo Freire foi construindo uma proposta educativa destinada a pessoas adultas, que nos parece particularmente pertinente, quando estão em causa actividades de educação/formação que envolvam mulheres e homens discriminados, em função de diferenças reais ou de estereótipos construídos por culturas hegemónicas. Esta proposta assenta na convicção inabalável de que qualquer acto educativo terá que ser simultaneamente político e dialógico (Brandão, 1981; Feitosa, 1999; Romão, 2001). Político, porque afirma a inexistência de educação neutra, devendo, por isso mesmo, traduzir-se numa construção e reconstrução contínua de significados de uma realidade, implicando acção sobre essa realidade. Político também, porque a sua finalidade deverá incluir igualmente, a transformação de uma visão ingénua, responsável por situações de opressão, por uma visão crítica e problematizadora. Ao mesmo tempo, e por outro lado, o acto educativo é transformado numa relação dialógica, baseada numa convivência de absoluta igualdade entre o educador, os educandos e o objecto de conhecimento, devendo os primeiros assumir uma permanente atitude de amor, humildade e fé nos homens e nas mulheres, enquanto agentes do processo histórico e produtores de cultura.

Para isto, os espaços e tempos formativos/educativos transformam-se em *Círculos de Cultura* (Brandão, 1981; Feitosa, 1999; Romão, 2001), onde a primeira tarefa do educador é a criação de condições para que ele e os educandos descubram, no contexto gerador, os temas geradores para a compreensão crítica da realidade. Estes, são conceitos absolutamente centrais nas propostas freirianas e, naturalmente, incontornáveis na organização e desenvolvimento de um *Círculo de Cultura*, pelo que valerá a pena, ainda que sumariamente, deixar aqui uma breve explicação do seu significado.

Para Paulo Freire (citado por Romão, 2001) “os temas geradores são elementos constitutivos de uma *Unidade Epocal*” (p. 137), entendida como o conjunto de ideias, concepções, valores, etc, que dominam uma determinada época. Assim, por exemplo, a discriminação profissional da mulher ou os constrangimentos sociais a que muitas vezes está sujeita, podem ser temas geradores e, por isso mesmo, desdobram-se em muitos outros temas de debate e em situações passíveis de análise colectiva. Só que, estas situações apresentam-se frequentemente codificadas na lógica de quem dispõe de condições de privilégio e a primeira grande missão do processo educativo deverá consistir, precisamente, em descodificar essas vivências existenciais, rumo a uma *conscientização* e, conseqüente, *praxis transformadora* que

eleve os participantes a agentes de mudança, incluídos num projecto político de sociedade que busque, continuamente, o máximo de igualdade de direitos, deveres e oportunidades e que conviva, de forma harmoniosa, com o mínimo de restrições de liberdades individuais.

Outro dos problemas por nós anteriormente identificado relaciona-se com o maior contributo das mulheres para as taxas de desemprego, o que poderá ter explicação por uma vida profissional tradicionalmente menos disponível e, principalmente nas sociedades em desenvolvimento, por défices de qualificações. Foi exactamente a pensar nestas situações que a *Conferência Internacional de Educação de Pessoas Adultas*, realizada em Hamburgo, em 1997, recomendou aos Estados participantes que criassem condições para “garantir que os conhecimentos e competências adquiridas informalmente possam ser plenamente reconhecidos” (UNESCO, 1998, p. 45), devendo, para isso, serem “criados serviços públicos de informação e aconselhamento, desenvolvendo métodos para validar a experiência e as aprendizagens anteriores” (UNESCO, 1998, p. 35).

Na verdade, esta conferência apenas veio formalizar a ideia, já então generalizada, de “uma educação de pessoas adultas integrada no conceito mais abrangente de *Educação Permanente*, concebida como extensiva a toda a vida dos indivíduos, construindo-se na conjugação dinâmica de duas vertentes: uma temporal, que nos remete para o quadro de uma aprendizagem ao longo de toda a vida, e outra espacial, que nos situa numa dimensão de aprendizagem em todas as situações da vida” (Alcoforado, 2001, p. 68). Ora, como sabemos, as mulheres não escolarizadas e sem uma carreira profissional definida, pela diversidade e riqueza de experiências advindas do desempenho dos seus papéis de género tradicionais (e.g., educação dos filhos, execução do trabalho doméstico, gestão do orçamento familiar), vão acumulando valiosas aprendizagens não formais e construindo competências que poderão ter aplicação noutros contextos. Necessitam, para isso, de tomar consciência de todas elas e das condições e oportunidades da sua possível aplicação, devendo ser-lhes garantido o direito de vê-las institucionalmente certificadas e socialmente reconhecidas.

Parece-nos então, que o conjunto de respostas consubstanciadas naquilo que designamos por modelo da competência (Alcoforado, 2000), podem constituir-se como uma ajuda não negligenciável para a desconstrução das desigualdades de género, pelo que faremos também uma revisão sinóptica dos seus aspectos essenciais.

Tal como a entendemos (cf. Alcoforado, 2001), competência é um processo pessoal de mobilização dinâmica de todos os recursos individuais (saberes, saber-

fazer, atitudes, relações...) para encontrar a resposta mais eficaz na realização de diferentes actividades, nas mais variadas situações, sendo indissociável de cada acção e aparecendo como resultado do assumir de responsabilidades para agir, implicando o reconhecimento social dessa assunção. Sendo a competência indissociável da acção, ficamos limitados na possível garantia da sua transferência a novas acções em diferentes contextos. Esta limitação impele-nos a utilizar o plural - competências - entendendo-as como uma representação ou uma ilustração de tudo o que foi realizado com competência (Zarifian, 2001). Portanto, as competências que alguém possui num determinado momento, serão sempre a ilustração das acções desenvolvidas ao longo e em todas as situações da sua vida.

Através de um processo de construção individual, mas sempre desejavelmente, mediatizado por um técnico e/ou por um grupo, cada sujeito poderá promover o reconhecimento pessoal (balanço de competências), construindo um objecto também pessoal (portfolio de competências), o qual deverá compreender testemunhos de um melhor conhecimento pessoal, de conhecimento dos saberes e competências, servindo eventualmente para as fazer reconhecer socialmente, tornando-as passíveis de serem validadas e certificadas e identificando as condições e oportunidades de novos investimentos. Este processo, eminentemente transformativo e intrinsecamente motivador, até pela dimensão antropológica para que nos remete o entendimento de competência que enunciámos, poderá constituir-se como um interessante contributo para diminuir as desigualdades de inserção laboral, de mulheres e de homens, e de construção mais equitativa de carreiras profissionais. Isto só acontecerá, no entanto, se formos capazes de resistir à tentação instrumental de uma titulação inconsequente, não transigindo com a obrigação de garantir o desenvolvimento de um processo que, por garantir uma reapropriação crítica e uma renomeação da acção anterior, vai alterar as características individuais e as características dos contextos, modificando significativamente as condições inter-subjectivas da acção imediata e futura.

Resumindo, os diferentes espaços de formação destinados a pessoas adultas poderão constituir oportunidades únicas, para que homens e mulheres possam reflectir sobre o modo como os estereótipos de género têm condicionado algumas das suas decisões e dos seus percursos, nas várias áreas da vida, motivando o desenvolvimento de atitudes conducentes a uma acção promotora de mudança social. As diversas forças que concorrem para a socialização do indivíduo, em virtude da pressão que exercem sobre ele, parecem-nos susceptíveis de lhe coarctar a possibilidade de se questionarem sobre estas ideias discriminatórias e, por este motivo,

elas tendem a ser assimiladas como se de factos (científicos) se tratassem. Há, no entanto, que chamar a atenção para a enorme variabilidade de comportamentos individuais¹⁴ e para a grande sobreposição das curvas normais relativas à distribuição na população das características do sexo feminino e masculino, respectivamente, sendo que qualquer acto educativo, particularmente os que ocorrem na idade adulta, será um momento indicado para uma abordagem séria e problematizadora destas evidências.

Existe, por conseguinte, no domínio da educação de pessoas adultas, lugar para a reflexão sobre os estereótipos de género, concebida, não apenas de molde a permitir aos indivíduos de ambos os sexos adquirir conhecimentos, cientificamente produzidos, acerca das características dos homens e das mulheres, mas a proporcionar-lhes também um espaço de crescimento pessoal, onde lhes sejam oferecidos “desafios de desenvolvimento” (Simões, 1990, p. 119) e de conscientização (Freire, 1972), fundamentais para uma representação menos enviesada de si próprios e de transformação da realidade.

Neste sentido, para além das propostas que apresentámos, parece-nos importante lembrar outras técnicas e estratégias a utilizar como complemento, ou no âmbito das intervenções referidas, recordando que o desenvolvimento de actividades de crescimento pessoal em grupos de indivíduos adultos se pode processar recorrendo, também e/ou concomitantemente, à utilização de técnicas pedagógicas activas. Citem-se aqui, a título de exemplos, a análise de casos (reais ou fictícios), o *brainstorming* (tempestade de ideias) ou o *role-playing* (dramatização), que privilegiem o saber-ser, em vez do saber-saber, assim como outros contributos mais fundamentados nas reflexões críticas, como a metodologia das histórias de vida (Pineau e Le Grand, 1993; Couceiro, 2000; Josso, 2001). Esta última, ao ser encarada enquanto estratégia de investigação e de elaboração de narrativas dos sujeitos sobre si próprios, poderá ser posta ao serviço da construção de um projecto de conhecimento e de vida, reafirmando-se sempre que o respeito pelas experiências pessoais, a possibilidade de partilha de conhecimentos e o envolvimento volitivo dos educandos nas actividades de formação constituem princípios basilares da educação de pessoas adultas.

Sabemos, de facto, que a infância não é o único momento do ciclo vital onde são possíveis as mudanças (Jacklin e Baker, 1993). Por este motivo, não serão utópi-

14 A investigação científica tem mostrado que, ao compararem-se os homens com as mulheres em diversos aspectos, que vão desde as características físicas aos atributos psicológicos, as diferenças intragrupo são maiores do que as diferenças intergrupos (Vieira, 2003).

cos os esforços destinados a promover, nas pessoas adultas, características de personalidade, como a abertura à experiência, que as levarão a ser, por exemplo, menos conservadoras e possuidoras de uma maior flexibilidade cognitiva (e.g., pensamento divergente), de importância fundamental para o questionamento das suas crenças infundadas e de eventuais estratégias de relacionamento interpessoal nelas baseadas (Vieira, 2006).

Ao trazer, para as discussões fomentadas em grupo, algumas situações concretas vividas pelos diferentes elementos, no desempenho de papéis de género diversos, como o ser pai, o ser avó, o ser esposa, o ser filho, todos os participantes poderão ser motivados a avaliar criticamente, e de forma responsável, os julgamentos que fazem sobre si próprios e as outras pessoas, a partir de informações relativamente ambíguas, consubstanciadas nos estereótipos. Será porventura também vantajoso pedir-lhes que pensem em pessoas que conhecem, que não se adequam aos modelos tradicionais ou, ainda, que reparem na diversidade de características e de comportamentos dos outros, à sua volta¹⁵. É provável, que a constatação que cada indivíduo faz, da falta de ajustamento entre algumas das suas características pessoais e a realidade social, em redor, venha a constituir “uma condição susceptível de favorecer mudanças na personalidade” (Simões, 1999, p. 23).

A desejada mudança de atitudes, a nível dos estereótipos de género, exige de facto, o despertar de uma consciência crítica, que só será possível se o educador for capaz de mobilizar nas pessoas adultas que tem perante si não só a componente cognitiva, mas também as dimensões afectivas e relacionais da aprendizagem, não esquecendo, e voltando a Paulo Freire, que situações limite implicam atitudes limite, quer seja no assumir a responsabilidade pela mudança social, quer na exigência do reconhecimento de competências e/ou direitos.

Conclusão

Em geral, é normal pensar-se nos materiais de aprendizagem como sendo textos escritos, através dos quais as pessoas aprendem. Porém, qualquer contexto social deve ser igualmente encarado como um influente ‘texto’, que impele o indivíduo a assimilar importantes lições sobre si próprio e sobre as relações que estabelece com os outros (Hayes, 2000), pelo facto de participar na sua permanente (re)construção.

¹⁵ Por exemplo, nos diversos elementos, de ambos os sexos, do grupo de formação a que pertencem.

Sabendo que as rápidas transformações sociais contemporâneas nos colocam múltiplos desafios, aos quais a educação de pessoas adultas não pode ficar alheia, mais do que possuir um papel sobretudo formativo, muito associado às aprendizagens escolares ou profissionais, ela deverá ser encarada “como um trunfo indispensável da humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors *et al.*, 1996). Acreditamos que só desta forma, os pilares fundamentais da educação, em todas as etapas da vida, como o *aprender a conhecer*, o *aprender a fazer*, o *aprender a ser* e o *aprender a viver juntos*, ganharão a robustez necessária, permitindo aos diferentes indivíduos o exercício pleno de uma verdadeira cidadania.

Como defendeu um famoso biólogo, Dobzhanski (1973) os homens e as mulheres são iguais, mas dissemelhantes. São iguais, por natureza, em dignidade e em direitos fundamentais. São dissemelhantes, quando considerados cientificamente, em termos físicos¹⁶, psicológicos¹⁷, sociológicos e antropológicos. Ora, a educação (de pessoas adultas) aceita uma e outra asserção, e daí que não possa aceitar-se um tratamento que ponha em causa a essencial igualdade de ambos os sexos.

Entendemos, no entanto, que a ênfase na igualdade de oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem, entre os sexos, não carece de assentar no pressuposto de que os homens e as mulheres deverão possuir as mesmas características ou enveredar, exactamente, pelas mesmas actividades escolares, familiares ou profissionais. Todavia, identificamo-nos com o pensamento de Maccoby (1998), quando a autora defende que, tanto os diversos agentes educativos, como os responsáveis pelas políticas da educação, deverão cooperar, no sentido da maior equidade de poder e de recursos entre homens e mulheres, para que as escolhas individuais sejam tão livres quanto possível. Concordamos pois, que educar é também “fornecer instrumentos de felicidade” (Antunes, 2000, citado por Seco, 2000, p. 29), em igual medida para ambos os sexos.

16 É inegável que existem marcadas diferenças físicas entre os sexos. Para além da morfologia dos órgãos genitais, as mulheres são capazes de gerar filhos e os homens não. Há, ainda, a ter em conta as concentrações desiguais de certas hormonas no sangue, o carácter cíclico do período fértil da mulher, o que não acontece com o do homem, que é contínuo do nascimento à morte, ou mesmo a compleição física de ambos, que costuma ser mais robusta neste último. Estas distinções não são, todavia, absolutas, pois, em certas características físicas, também existe uma considerável sobreposição entre os dois grupos (Sutherland, 1990).

17 Citemos, a título de exemplo, o comportamento dos rapazes e das raparigas em brincadeiras espontâneas: os jogos dos rapazes tendem a ser de carácter agressivo e os das raparigas mais de tipo pacífico, e estas diferenças, ao nível das manifestações de agressividade, parecem tender a aumentar com a idade, especialmente durante a infância (Moreno, 2000).

Estando quase a findar o *Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos - 2007: Rumo a uma sociedade mais justa* e tendo sido aprovado recentemente, em Portugal, o *III Plano Nacional Para a Igualdade - Cidadania e Género - 2007-2010* (Resolução do Conselho de Ministros nº 82/2007), é ineludível que continuam a existir, também no nosso país, instrumentos de política favoráveis à promoção da igualdade de género. Torna-se, premente, no entanto, criar as condições necessárias para que a desejada mudança social tenha lugar, sendo profundamente valiosos, para a eliminação de eventuais situações de discriminação associadas ao género ou a outras categoriais sociais, todos os espaços, modalidades e contextos de educação e formação de pessoas adultas.

Bibliografia

- Alcoforado, L. (2000). *Educação de Adultos e Trabalho*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Alcoforado, L. (2001). O Modelo da Competência e os Adultos portugueses Não Qualificados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 1, 67-83.
- Anastasi, A. (1966). *Psychological testing (2nd ed.)*. New York: The McMillan Company.
- Brandão, C. R. (1981). *O que é Método Paulo Freire?* São Paulo: Brasiliense.
- Badinter, E. (s.d.). *Um é o outro*. Lisboa: Relógio D'Água (obra original publicada em 1986).
- Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les filles!* Paris: Éditions du Seuil.
- Beauvoir, S. (1976). *O 2º sexo*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Belanger, P. & Valdivielso, S. (1997). The Amplitude and the Diversity of Organized Adult Learning: An Overview of Adult Education Participation in Industrialized Countries. In P. Belanger & S. Valdivielso (Eds.). *The Emergence of Learning Societies: Who Participates in Adult Learning?* (pp. 1-22). Oxford: Pergamon.
- Bonilla, A. (1998). Los roles de género. In J. Fernández (Coord.). *Género y sociedad* (pp. 141-176). Madrid: Ediciones Pirámide.
- CCE (2007). *Relatório da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sobre a Igualdade entre Homens e Mulheres - 2007 (Portugal)*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias (Documento Policopiado).
- CIG (2007). *Women and Men in Portugal*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (CIDM) (2002). *Igualdade de género. Portugal 2002*. Lisboa: CIDM.
- Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (CIDM) (2004). *A igualdade de género em Portugal 2003*. Lisboa: CIDM.
- Couceiro, M. L. P. (2000). *Autoformação e Coformação no Feminino, Abordagem Existencial através de Histórias de Vida*. Tese de Doutoramento. Lisboa: FCT/UNL.

- Crosby, F. J. & Jaskar, K. L. (1993). Women and men at home and at work: Realities and illusions. In S. Oskamp & M. Costanzo (Eds.). *Gender Issues in Contemporary Society* (pp. 143-171). Newbury Park: Sage.
- Deaux, K. & Kite, M. (1993). Gender Stereotypes. In F. L. Denmark & M. A. Paludi (Eds.). *Psychology of Women. A Handbook of Issues and Theories* (pp. 107-139). Westport: Greenwood Press.
- Deaux, K. & LaFrance, M. (1998). Gender. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.). *The handbook of social psychology* (vol. 1) (4th ed.) (pp. 788-827). Boston: McGraw-Hill.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI)*. Porto: Edições ASA.
- Dobzhansky, T. (1973). *Diversidade genética e igualdade humana*. Lisboa: Edições/70.
- Ferreira, M. L. R. (1998). Descartes, as mulheres e a Filosofia. In M. L. R. Ferreira (Org.). *O que os filósofos pensam sobre as mulheres* (pp. 135-155). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Feitosa, S. C. S. (1999). *Método Paulo Freire – Princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. Disponível em www.paulofreire.org.
- Finger, M. & Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1995). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. & Macedo, D. (1994). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e terra.
- Gadotti, M. (2001). Educar Adultos hoje na perspectiva de Paulo Freire. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 1, 31-40.
- Golombock, S. & Fivush, R. (1994). *Gender development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayes, E. (2000). Social contexts. In E. Hayes et al. (Eds.). *Women as learners. The significance of gender in adult learning* (pp. 23-52). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hubert, R. (1976). *História da Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Jacklin, C. N. & Baker, L. A. (1993). Early gender development. In S. Oskamp & M. Costanzo (Eds.). *Gender Issues in Contemporary Society*. Newbury Park: Sage, pp. 41-57.
- Jarvis, P. (1996). Sociology of Adult Education. In A. C. Tuijnman (Ed.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (pp. 158-163). Oxford: Pergamon.
- Jarvis, P. (2001). O futuro da educação de adultos na sociedade de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 35-1, 13-30.
- Joaquim, T. (1997). *Menina e moça. A construção social da feminilidade*. Lisboa: Fim de Século.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Khôï, L. T. (1995). *Éducation et civilisations. Sociétés d'hier*. Paris: Nathan.
- Loo, R. & Thorpe, K. (1998). Attitudes toward women's roles in society: A replication after 20 years. *Sex Roles*, 39, 11/12, 903-912.

- Lueptow, L. B., Garovich-Szabo, L. & Lueptow, M. B. (2001). Social change and the persistence of sex typing: 1974-1997. *Social Forces*, 80, 1, 1-36.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes. Growing up apart. Coming together*. London: Harvard University Press.
- Moreno, M. (2000). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela* (3ª edición). Barcelona: Icaria Editorial.
- Nizet, J. & Bourgeois, E. (2005). *Les Mutations des Formations d'Adultes*. Paris: PUF.
- Nogueira, A. I. (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: IIE.
- Pereira, J. A. (2005). *Agentes, factores, suposições, acasos e outros intervenientes na modelação do género. A construção social da diferença no discurso autobiográfico das mulheres pouco escolarizadas*. Tese de Mestrado não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Phillips, M. (1997). Death of the Dad. *The Observer* (2 de Novembro), p. 23.
- Pineau, G. & Le Grand, J. L. (1993). *Histoires de Vie*. Paris: PUF.
- Pinto, T. (2001). "Introdução", in T. Pinto (Coord.). *A profissão docente e os desafios da coeducação. Perspectivas teóricas para práticas inovadoras* (pp. 7-17). Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Pöggeller F. (1996). History of Adult Education. In A. C. Tuijnman (Ed.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (pp. 158-163). Oxford: Pergamon.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2000). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2000*. Lisboa: Trinova Editora.
- Romão, J. E. (2001). O Círculo de Cultura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 1, 123-147.
- Rousseau, J. J. (1990). *Emílio* (1ª vol.). Lisboa: Publicações Europa América.
- Santos, B. S. (2004). Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. In B. S. Santos (Org.). *Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo cultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- Seco, G. B. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Tese de Doutoramento não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Simões, A. (1990). Alguns mitos, respeitantes ao idoso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 109-121.
- Simões, A. (1999). A personalidade do adulto: Estabilidade e/ou mudança? *Psychologica*, 22, 9-26.
- Spence, J. T. (1999). Thirty years of gender research: A personal chronicle. In W. B. Swann, J. H. Langlois & L. A. Gilbert (Eds.). *Sexism and stereotypes in modern society. The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 255-289). Washington: American Psychological Association.
- Sutherland, M. (1990). Education and gender differences. In N. Entwistle et al. (Eds.). *Handbook of Educational Ideas and Practices* (pp. 998-1004). London: Routledge.
- Tuana, N. (1993). *The less noble sex. Scientific, religious, and philosophical conceptions of woman's nature*. Bloomington: Indiana University Press.

- UNESCO (1978). *Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- UNESCO (1995). *Rapport mondial sur l'éducation*. Genebra, Éditions UNESCO.
- UNESCO (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Lisboa: ME.
- UNESCO (2004). *Relatório Mundial sobre Educação para Todos (2003-2004). Paridade de Gêneros e Educação*. Disponível em www.efareport.unesco.org
- Vieira, C. C. (2003). *Educação e desenvolvimento do gênero. Os trilhos percorridos na família*. Tese de Doutorado não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Vieira, C. C. (2006). *É menino ou menina? Gênero e educação em contexto familiar*. Coimbra: Almedina.
- Zarifian, P. (2001). *Le Modèle de la Compétence*. Paris: Liaisons.

Résumé

Cet article essaye de développer une réflexion critique sur l'importance que l'éducation des adultes peut avoir pour la promotion de l'égalité des chances entre hommes et femmes. A partir des contributions de Paulo Freire, des pédagogies humanistes et des pratiques de reconnaissances des acquis, ce présent quelques propositions d'action éducative destinées aux adultes, avec le but de questionner des stéréotypes traditionnels liés au genre, en croyant que les situations éducatives pour les adultes, doivent être, par définition, des possibilités pour la construction critique des savoirs et des moments promoteurs de changement, visant une société plus juste.

Abstract

This article attempts to develop a critical reflection on the importance of adult education for the promotion of equal opportunities between men and women. Based on the contributions of Paulo Freire, the humanistic teaching and the practice of recognition of achievements, some proposals for educational action designed for adults are presented, with the aim of questioning the traditional gender stereotypes, in the belief that the educational situations for adults must be seen as crucial possibilities for the construction of knowledge and as critical moments to promote the necessary change toward a better society.