

ANO 41-3, 2007

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS



Agentes, suposições e outros intervenientes na modelação do género. A construção social da diferença no discurso das mulheres pouco escolarizadas

José Américo Gonçalves Pereira¹

Apesar da evolução dos indicadores na participação dos papéis sociais e de uma flexibilização relativa às atitudes no que respeita às mulheres portuguesas, continua a verificar-se a prevalência dos valores tradicionais diferenciadores de género como uma classificação que as coloca num patamar social entendido como subsidiário e dependente. Ao contrário do que prevíamos, o retorno à escola representa uma imposição social que não encontra no sistema de ensino e de formação actual o acolhimento das necessidades formativas dessas mulheres.

"...os homens têm a mania que as mulheres assim, as mulheres assado... mas é assim, uma coisa é certa: o homem não vive sem a mulher e a mulher não vive sem o homem. Eu às vezes oiço as mulheres a dizer: ah,... nós passamos bem sem os homens. É mentira!..." Isabel, 33 anos, desempregada.

Introdução

Apesar do debate sobre a cada vez mais discutível diferenciação sexual se basear principalmente na normatização das relações sociais, sustentando-se em ideologias dominantes, em paradigmas funcionalistas e em valores de mérito e eficácia marcadamente masculinos, não podemos deixar de reflectir sobre a evidência de, no seio das próprias mulheres, essa construção social se produzir, igualmente, através da expressão da sua identidade e posicionamento social.

O carácter socialmente construído das experiências de género, nos diversos contextos dos desempenhos e aprendizagens dos papéis sociais – na família e no trabalho, amplamente documentado na recente vaga de estudos portugueses sobre as questões que diferenciam os homens das mulheres (e.g. Amâncio, 1994; Nogueira,

¹ Professor Titular do Ensino Básico, Mestre em Ciências da Educação
E-mail: jamericope@hotmail.com

2001, Vieira, 2003 e Pereira, 2005), demonstra que, para além da sua génese e desenvolvimento se fundamentar em contextos organizacionais e de grupo, se apoia na própria edificação da identidade pessoal, com base na ideia de que *as próprias mulheres ajudam a criar a realidade social inerente ao seu sexo*.

Nas últimas décadas do século passado assistimos a uma das maiores revoluções sociais no sentido da incorporação das mulheres no espaço público e nos domínios tradicionalmente encarados como masculinos. Se esta liberalização tem representado uma transformação do conceito social dos homens e das mulheres, consolidada na jurisprudência, não se verifica, no entanto, que as representações sociais, a identidade social e as relações sociais baseadas nessa dicotomia acompanhem essa tendência na mesma medida e proporção.

Apesar de assistirmos a uma mediatização de conceitos sociais inovadores, baseados em princípios de liberdade e igualdade de oportunidades, as estratégias e as práticas levadas a cabo identificam-se, repetidamente, com uma polarização e com uma ideologia política identificadas claramente com o feminino. O discurso fundamentado na lógica da desigualdade e do pessimismo, sublevando a dialéctica da sexualidade numa perspectiva de conceptualização de uma identidade de género ou de uma *cultura feminina* que se baseia no elogio da diferença, tem produzido efeitos contraditórios que podem ser observados sob dois pontos de vista. Em primeiro lugar, assistimos a uma cosmologia das mulheres nas fenomenologias associadas às diferenças de género, dando forma a um movimento social reivindicativo, claro e impositivo dos direitos humanos. Como de uma luta de classes (a das mulheres) se tratasse. Em segundo lugar, induzem o afastamento (alheamento) dos homens dessa mesma luta pela liberdade e igualdade, estigmatizando o seu status e os quadros de referência sócio-culturais.

As "*lentes de género*" (Bem, 1993) demonstraram insistentemente que os homens ocuparam os espaços do poder e do saber de maneira desigual relativamente às mulheres, mas não permitiram observar que aos homens também foram impostos obstáculos no acesso aos papéis relacionados com os espaços privados e domésticos, tradicionalmente femininos. Se a estereotipia e a rotina irreflectida da divisão dos papéis sociais surge frequentemente associada aos interesses na manutenção de uma ordem social dominada pela masculinidade, é, também, legítimo pensar que existe uma ideologia feminina que predomina e é sustentada, de igual modo, nas próprias mulheres.

O presente estudo revela-nos que as abordagens feitas ao desenvolvimento das identidades de género, entendidas do ponto de vista das próprias mulheres, se

podem basear em interesses pessoais (que se generalizam concordantemente com o dos homens) de perdurabilidade das alegadas diferenças. A cada vez maior participação das mulheres nos espaços públicos e, por sua vez, dos homens no espaço doméstico e privado da família, mais do que resultarem de uma imposição jurídica evolucionária, tem passado por uma negociação que transforma em protagonistas as mulheres e os seus interesses. Parece-nos que o discurso institucionalizado de libertação tem, indevidamente, arredado os homens desse contrato social, encarando-o conceptualmente como elemento opositor, como causa e obstáculo único. Ora, este discurso racional não encontra, no grupo de mulheres com que trabalhamos², as evidências que confirmariam a construção social do género partindo do pressuposto identificado com a simbologia masculina, representativa de uma identidade dominante, controladora e prepotente. Nos discursos autobiográficos que compulsámos, detectou-se com alguma regularidade a existência de ideologias e prerrogativas marcadamente homocêntricas, claramente assumidas pelas mulheres, assim como observámos ideologias pessoais que dão forma a negociações igualitárias na gestão dos papéis. Do mesmo modo, foi possível documentar que se assumem diferentes avaliações e pontos de vista relativamente ao *estatuto* e *poder* social dos homens e mulheres, deixando mesmo entreaberta a ideia de que há posições mais radicalmente diferentes entre as próprias mulheres, sobre as relações sociais e papéis de género, do que as que existem, de facto, entre homens e mulheres.

Poucos aspectos da vida são tão centrais à nossa identidade e às relações sociais como o género. O género aprende-se e produz efeitos significativos na identidade quando o ambiente em que a aprendizagem acontece está em consonância com os interesses institucionais (políticos), sociais (grupais) e pessoais (identitários). Não hesitamos, por isso, em aceitar que os processos de aprendizagem e desenvolvimento, experimentados ao longo do ciclo de vida, são factores determinantes na percepção e construção dos papéis de uns e de outros.

É já pacífico afirmar que a Educação em geral, e a Educação de Adultos, em particular, são potenciais dispositivos de desenvolvimento pessoal e social; que devem fundamentar as suas metodologias nas especificidades do contexto local de vida (onde os tempos e os espaços são específicos e percebidos de um modo sin-

2 O presente artigo sustenta-se numa dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Coimbra na área da Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (Pereira, 2005). Tem como base a investigação qualitativa (de análise crítica do discurso autobiográfico a partir de entrevistas semi-directivas) de um grupo de mulheres pouco escolarizadas, casadas e com filhos, face à família, ao trabalho e à aprendizagem.

gular) (Usher, 1997). No entanto, não é ainda muito evidente o contributo destes processos de aprendizagem na promoção da igualdade de oportunidades entre as mulheres e os homens.

Os dispositivos educativos e formativos para adultos pouco escolarizados não se têm revelado condizentes com as necessidades de desenvolvimento da vasta percentagem da população portuguesa pouco escolarizada. A inadequabilidade dos métodos e recursos, escolarizados e apropriados para crianças e adolescentes, revelam a existência de um desinteresse geral pelas actividades de educação de adultos. A falta de um ambiente acolhedor e desmistificador dos quadros de referência estereotipados não facilita a aproximação dos homens e mulheres pouco escolarizados à escola. Os seus ritmos e metodologias são anacrónicos e acabam por gerar um efeito perverso de afastamento e insucesso. A inércia que daí resulta só serve para aumentar as diferenças que a própria escola criou. Deste modo, à incapacidade do sistema educativo e formativo corresponde um rebaixamento do auto-conceito social e cultural das pessoas pouco escolarizadas, num ciclo que se revela cada vez mais incontinente, que oprime sucessivamente as expectativas de cada um. E as teses diferenciadoras de género encontram aqui um campo fértil para a sua reprodução.

Pela educação e formação, as mulheres e os homens pouco escolarizados podem conferir o seu *status* social, rebatendo a imponderação dos papéis de género e a sua ineficácia num desenvolvimento cada vez mais global e cada vez mais a necessitar da participação de todos. Mas a esta necessidade de mudança subjaz a permanência mais profunda de um sentido existencial que teima em mudar, muitas das vezes originário nos próprios dispositivos criados para eliminar essas distinções e diferenças. E nesta hesitação, a genderização das relações permanece como uma dicotomia, uma diferenciação. Torna-se, por isso, necessário descentrar as reflexões de um eixo diferenciador para um outro de complementaridade, que em vez de nos distinguir negativamente e empobrecer, nos enriqueça pela variedade e completude. Reflectir, não em função do grau da diferenciação entre homens e mulheres, mas sim na forma como essa identidade social se manifesta e como a sua existência pode travar a procura do bem-estar de todos.

Nesta óptica mostra-se bastante atraente a investigação das perspectivas pessoais e grupais de género em função da pressão exercida pelos novos sistemas de organização social nas mulheres pouco escolarizadas. O estudo das causas e dos efeitos do retardamento da integração destes novos valores, não só em termos de reorganização social, mas também de esquemas de pensamento cultural e individual,

aliadas às associações valorativas do que é feminino ou masculino, constituem trilhos de pesquisa, bastante atractivos, também. Por outro lado, a compreensão dos estilos de aprendizagem e as metodologias de educação e formação de adultos, numa “perspectiva emancipatória e transformativa” (Mezirow, 1978, 1990, 1991 e 2000) abrem caminhos que, em muito, podem enriquecer os conhecimentos em volta dos processos de aprendizagem e desenvolvimento na adultez.

1. A construção social da diferença nos contextos *genderizados* de vida

Uma observação mais atenta do nosso dia a dia e das múltiplas dimensões em que se enquadram as relações sociais permite verificar que uma grande parte dos comportamentos tidos entre homens e mulheres são definidos *involuntariamente* por um tipo de conhecimento em que está patente a diferenciação entre o que é específico de cada um dos sexos. Esta diferenciação, que, de tão enraizada no comportamento, quase é entendida como biologicamente adquirida, revela-se não só naquilo que as mulheres dizem serem as mulheres e os homens (auto identificação), mas também na representação ideal que os homens, quer as mulheres têm uns dos outros e dos papéis sociais que desempenham (identificação social). Podemos assim centrar-nos na ideia de que esta diferenciação é (quase) espontânea e surge como uma norma geral da razão que regula o comportamento nas suas múltiplas interacções, em concordância (geral) dos homens como das mulheres. Esta predisposição que é ditada por esses referentes universais de diferença e polaridade realiza-se no mais comum dos gestos dos homens e das mulheres: na forma de vestir, no ritmo das tarefas diárias, nas preocupações pessoais e grupais, na relação com pessoas do outro sexo, no âmbito dessas relações, na simbologia das imagens mediáticas das representações de homem e mulher, do contexto feminilidade e masculinidade, da linguagem, enfim, identificando o que é da esfera dos homens e o que é da esfera das mulheres. O género tem o dom da ubiquidade, pode dizer-se.

Mas, mais importante que verificar esta dicotomia de senso comum é encontrar uma outra evidência que nos demonstra que as relações entre as pessoas, pressupõem a atribuição e incorporação de papéis e comportamentos estritamente sexuais e numa aceitação que a muitos títulos pode ser abordada como uma avaliação diferenciada das competências. Ou seja, socialmente os homens e as mulheres são considerados diferentemente e como tal, diferentemente capacitados para as tarefas e exigências que lhes são cometidas. As suas perspectivas e funcionalidades variam.

Nas relações conjugais, a funcionalidade da mulher em quase todos os papéis, revela-se fundamental para a regulação do comportamento dos pares e a partição de tarefas que se relacionam com o trabalho doméstico e a educação dos filhos, está decisivamente incumbida, não à mulher por ser mulher, mas à figura evocativa de mãe e esposa e a que estão agregados comportamentos de género que não encontram sentido lógico senão na sua preconceituosa significação social, cultural e histórica.

Esta tipificação que guia o modo como nos comportamos e, até, como nos sentimos, sugere um desigual grau de consideração e desiderabilidade social em clara desvantagem para as mulheres e com um claro domínio da figura/poder masculino/patriárquico. E nesta desigualdade primária desenvolveram-se mecanismos que posicionam homens e mulheres em diferentes lugares dessa hierarquia e organização social, atribuindo diferentes estatutos, propiciando diferenças no acesso aos recursos sociais disponíveis, participando, afinal, de forma desigual no contexto da vida.

Expressões como “não és homem não és nada”, “isto é trabalho para homens”, “o lugar das mulheres é em casa”, “mãe é mãe”, as tão difundidas imagens de beleza feminina em que a imagem da mulher é sugerida como objecto de uso e usufruto, a identificação dos homens com certos desportos e profissões, os rituais do casamento, as relações laborais, etc., são sinais efectivos da construção das diferenças. Mas se estas categorizações são modais e representativas de estruturas históricas e culturais determinadas, outros factores se revelam como indiciadores da construção social da diferença partindo da generificação das pessoas. A integração do sentido de ser feminino acarreta consigo, como já referia Rosenkrantz e colegas (1975), um dado que é decisivo nesta análise: uma vez que as características socialmente designadas para as mulheres comportam mais traços negativos (indesejáveis tanto para os homens como para as mulheres), elas próprias exprimem através do seu comportamento, um auto conceito frequentemente mais negativo (Eagly, 1984) do que o do homem e que a fragiliza. A tendência que as mulheres têm em se desconsiderar, pode ser vista “como a evidência da poderosa pressão social para dar conformidade à estandardização dos papéis sexuais na sociedade” (p. 44).

Em suma, o reflexo societal de ser homem ou de ser mulher, acarreta consequências que se na sua origem são reflexo da histórica divisão dos papéis sociais com base no trabalho, efectivamente constituem uma seriação sexual que constrói a diferença entre as pessoas nos contextos onde o género é considerado.

Se “o ingresso em massa das mulheres no mundo do profissional foi acompanhado por uma liberalização das opiniões sobre os papéis conjugais” tal “ não produziu uma grande mudança nas práticas familiares” (Spence, Deaux e Helmreich, 1985, p. 93) demonstrando que a participação dos homens nas tarefas domésticas continua a ser pouco significativa (Poeschl e Vicente, 1998; Stohs, 1995; Costa, 1992; Baudelot e Estabelet, 1992, citados por Poeschl, 2001, p. 93). Apesar de ser cada vez maior o número de mulheres a terem uma vida e carreiras profissionais, as mães continuam a ser consideradas como as principais responsáveis quer pela educação dos filhos, quer pela maior parte das tarefas decorrentes da conjugalidade e parentalidade (Wille, 1995, *idem*, p. 93).

Staines (1986), ao operacionalizar a suas teorias sobre os papéis específicos de género defrontou-se com a complexidade de relações que resultavam nas correlações feitas entre o trabalho, a parentalidade e a conjugalidade. Numa primeira observação, refere a dificuldade em estabelecer uma linha de divisão entre conjugalidade e parentalidade que parecem reunir-se num só papel, papel familiar. Por outro lado, a bifurcação entre trabalho e família é ao mesmo tempo complexa e ambígua (p. 217-218). Torna-se difícil determinar, por exemplo ao nível do trabalho doméstico (cozinhar, lavar) a qual dos dois, homem ou mulher ele se refere como papel. E a educação dos filhos? Como se reparte o tempo nas tarefas domésticas e não domésticas? Como se altera (ou se se alterará) a gestão do tempo quando a mulher é simultaneamente mãe, doméstica e profissional? Quem possui mais tempo livre? O que é o tempo livre para uma mulher doméstica desempregada e empregada? Como é usado e entendido o tempo livre das mulheres?

Na série de estudos compulsados por Staines é possível reter três ideias principais: (1) existe uma distribuição assimétrica dos papéis de género; (2) a centralização dos papéis domésticos na mulher e (3) uma relação complexa entre eles resultante da variação do comportamento dos homens e das mulheres nos papéis assumidos. O autor conclui, mencionando que o género é um agente modificador do comportamento nos três papéis sociais, realçando, contudo, que muitas das diferenças sexuais coligidas nas teorias tradicionais dos papéis sexuais (que operaram a um nível integrativo elevado) na representação dos papéis não se aplicam a todas as experiências da vida.

Deste modo, torna-se significativo reter que o ambiente doméstico com o seu complexo campo de interacções sociais, seja o mais proeminente, senão o último reduto onde as diferenças entre homens e mulheres se cultiva e onde a flexibili-

zação atitudinal e comportamental, tendente à paridade, mais tardiamente está a produzir efeitos.

Mas, se essa diferenciação é menos visível nos meios onde tradicionalmente a educação e formação é acessível às mulheres e o trabalho é igualitariamente distribuído (não implicando, contudo, a completa ausência de estereótipos sexuais, ou os efeitos de um colectivo prescritivamente masculino), entre os grupos menos escolarizados, com piores condições económicas e em que a mulher está submetida ao poder económico do homem (marido ou pai), prevalecem os valores (patriarcais) tradicionais na concepção e na divisão de papéis com uma nítida sobrecarga da mulher com papéis acessórios, de menor poder e menos prestigiantes.

No parecer de Amâncio (2005) "*a divisão sexual do trabalho na família constitui um exemplo paradigmático da persistência da ideologia de género sobre outras mudanças estruturais, como a da entrada das mulheres no mundo do trabalho*". Como refere, os inquéritos sobre o uso do tempo, reflectem tanto em Portugal como noutros países que a maior parte desse tipo de trabalho continua a ser feito pelas mulheres (Singly, 1987; Roux, 1999; Perista, 2002, Wall, 2005), independentemente da tipologia de carreiras pessoais (domésticas, trabalhadoras, trabalhadoras a tempo parcial, trabalhadoras a tempo inteiro, desempregadas...).

Num estudo recente, com base num projecto do programa Atitudes Sociais dos Portugueses, e integrado no *International Social Survey Programme - Family and Gender Survey* (2005)³, estes temas foram debatidos num contexto comparativo internacional e dele resultam conclusões que importa sublinhar. O estudo aportou a população portuguesa inquirindo-a sobre a operacionalização de três dimensões: a construção social do trabalho pago, a construção do trabalho não pago e a construção social da relação entre emprego e maternidade⁴.

Das conclusões retiradas salienta-se o facto de os portugueses combinarem atitudes menos conservadoras em relação à divisão do trabalho pago e não pago com atitudes muito conservadoras em relação ao impacto do emprego feminino nos cuidados maternos e na vida familiar. Os factores indicados como sendo os de maior impacto nos padrões de atitudes identificados para Portugal são as variáveis de contexto social (escolaridade, classe social), de situação profissional e a idade.

3 Este projecto transnacional contou com a colaboração portuguesa, integrando o Projecto Atitudes Sociais dos Portugueses desenvolvido pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

4 O inquérito foi aplicado a nível nacional em 2002 a uma amostra aleatória e probabilística de 1092 indivíduos, representativa da população portuguesa do Continente com idade igual ou superior a 18 anos. Foi aplicado em cerca de trinta países do mundo.

Assim, os modelos mais tradicionais são representados pelos grupos constituídos pelos mais idosos, por aqueles com pouca escolaridade, às mulheres domésticas, a classe sociais associadas ao operariado, profissões não qualificadas e assalariados agrícolas, enquanto os profissionais de carreiras intelectuais e científicas são os que revelam valores mais consonantes com os padrões modernos.

No que respeita à organização da vida conjugal e familiar destacam-se atitudes globalmente modernistas relativamente à formação do casal e ao divórcio e, por outro lado, atitudes mais conservadoras relativas à centralidade das crianças e à parentalidade deixando transparecer a conservação de "*valores maternalistas*" e um "*centramento identitário*" nos filhos.

Vários factores podem contribuir para explicar este quadro de representações, por vezes contraditórias e ambíguas, da vida familiar e parental. A baixa escolaridade e as fracas qualificações profissionais, surgem, frequentemente, relacionadas com as formas tradicionais de organização familiar que não se coadunam com a promoção dos valores de igualdade, induzidas pela ruptura institucional que desempenhou o 25 de Abril, ou seja a prevalência de uma forma de "*familialismo*" que prioriza a família e as criança, e impede o desenvolvimento pessoal das mulheres a quem é atribuída a individuação da maternidade, mais valorizada do que o casamento em si. Acresce ainda que os homens revelam um maior tradicionalismo nas atitudes e que estes valorizam o casamento mais que as mulheres, que atribuem maior centralidade aos filhos (Aboim, 2004).

A referência à previsível conflituosidade entre casais em torno do trabalho doméstico assenta na divisão sexuada das tarefas quando ambos elementos do casal participam. Os homens realizam as tarefas mais ligadas ao lazer e às pequenas reparações, cabendo às mulheres as do bem-estar dos outros (preparação dos alimentos, tratamento das roupas, limpezas) e que estão relacionadas com as concepções tradicionais de "*feminilidade*" (Amâncio, 2005). Globalmente, as mulheres gastam cerca de três vezes mais horas por semana (26) do que os homens (7). A feminização das tarefas domésticas é de tal maneira clara e desproporcionada que, em termos ideais, os homens gostariam que as parceiras gastassem menos horas, mas não se mostram disponíveis a contribuir com mais tempo (os homens com baixas escolaridades consideram mesmo que gastam mais horas do que gostariam). Da parte das mulheres existe o desejo de diminuir o tempo gasto nas tarefas domésticas e por outro lado, paradoxalmente, a timidez na exigência da participação dos cônjuges. O facto de esta desigualdade, que é objectiva, não originar sentimentos de insatisfação conjugal por parte das mulheres deu origem a investigações que se

inclinam a explicar essa diferença com base na satisfação que sentem na realização das tarefas e de acordo com o que os preceitos sociais exigem relativamente às mulheres/esposas/mães (Major, 1993, citada por Amâncio, 2005). Deste modo se entende que a entrada das mulheres no mundo do trabalho pago corresponde ao que é designado por muitos autores como “dupla jornada” de trabalho, gerando o efeito de sobrecarga que é reconhecido, ainda que no plano das intenções (onde a deseabilidade social é interferente) quer pelos homens quer pelas mulheres.

Parece, finalmente, que as pessoas “não fazem aquilo que dizem, ou seja, parece ser mais fácil aderir a discursos do que a práticas igualitárias”. Mas por que é que a igualdade não existe? Talvez porque “a família e as relações íntimas constituem o núcleo central das concepções de feminilidade e masculinidade” ou como refere Connel (2002, citado por Amâncio, 2005) “a estrutura das relações sociais que se centra na esfera reprodutiva e no conjunto das práticas que trazem as diferenças reprodutivas, inscritas no corpo, para os processos sociais”, remetendo para as mulheres o encargo da conflituosidade. É que, ter um lar, alcançar um bom nível financeiro ou tomar conta de uma família, continuam a fazer parte da semântica ideológica das mulheres (Aboim, 2004; Pereira, 2005).

Em suma, as mudanças introduzidas pelas alterações nos comportamentos demográficos, geradoras de modelos mais modernistas (igualitários) da vida conjugal e familiar e a que corresponde um aumento da participação das mulheres na taxa de actividade feminina, revela a tendência para orientações normativas legitimadoras da igualdade de género, da democraticidade da vida familiar e da realização pessoal das mulheres (Aboim, 2004, p. 2). Porém os reflexos dessa flexibilização atitudinal não são tão explícitos nem permanentes como seria de prever. A família e a *centração* dos papéis das mulheres na maternidade reflectem em muitos casos uma visão tradicional do desempenho de género que continua a remeter a mulher para a duplicidade de papéis, numa sobrecarga que pronuncia a manutenção de uma desigualdade, que resulta, em última instância, na diferenciação social e na reduzida possibilidade de *libertação* que, como veremos, é particular das mulheres pouco escolarizadas, com empregos precários e dependentes de modelos familiares patriarcais (tradicionais e institucionais) rígidos e assimétricos.

Nesta perspectiva, o estudo empírico que desenvolvemos, pesquisou os contextos em que a diferenciação de género é geradora de desigualdade, enquadrando o casamento, a conjugalidade e a maternidade (a esfera privada) como factores determinantes de uma aprendizagem e prática comportamental que mantém a assimetria de competências e representações. Esta assimetria é denunciadora, no

presente estudo de caso, de uma paralisia comportamental que retira às mulheres o acesso a muitas facetas e campos da vida que possibilitariam o seu desenvolvimento pessoal e familiar. Referimo-nos à simples falta de tempo para aceder diariamente a uma sala de aula, à falta de competitividade no trabalho, à débil representação que têm da aprendizagem, enfim, à falta de poder pessoal e social que poderia inverter a permanência das assimetrias, o conformismo e o pragmatismo relacional instituído.

2. O desenvolvimento, a mudança e a aprendizagem na idade adulta

Na sua obra "Aprendizagem e Mudança na Idade Adulta: uma Perspectiva Desenvolvimentista" (1995), Tennant e Pogson defendem que a educação de adultos é um factor determinante para o auto desenvolvimento das pessoas, dado que em qualquer situação de aprendizagem "há um considerável investimento do *self*" (p.3) e por consequência um forte impacto na personalidade, na auto-estima ou mesmo no sentido de identidade. Embora se verifique cada vez mais que a identidade ou personalidade de cada um se desenvolve e sofre alterações ao longo do ciclo de vida, também se vem tornando mais claro que a sua formação e desenvolvimento tende a estar associada a factores sociais e contextuais, baseados na noção de papel social, mais do que a processos psicológicos inatos e deterministas.

Nesta óptica, duas ordens de ideias devem ser levadas em conta. Por um lado, que se podem observar continuidades e descontinuidades no desenvolvimento pessoal dos homens e das mulheres no estado adulto, traduzidas num plexo, pessoal e social, e por outro, que o auto-conceito, a personalidade, o sentido do *self*, sofrem decisivas influências dos contextos sociais, históricos e culturais, não podendo ser separados deles. Neste enquadramento, muitas das questões que se vêm colocando actualmente com a adultez prendem-se com visões multidisciplinares do que é ser adulto e com a compreensão da qualidade e quantidade de mudança que os adultos experimentam ao longo da sua vida.

O termo *desenvolvimento* tem sido utilizado indiscriminadamente como significando *mudança*, uma dimensão agregada aos crescimentos associados ao ciclo de vida, quer se entendam como sequenciais e mecânicos, quer como por fases de compleição horizontal e contextual. O seu uso indiscriminado, não obsta que a ele se refiram, como Baseches (1984) o fez anotando que "embora as crises e tarefas desenvolvimentais proporcionem oportunidades para o desenvolvimento, não

asseguram necessariamente o desenvolvimento em si" (citado por Boucovallas e Krupp, 1989, p. 183).

As teorias que defendem períodos de transição e integração sequenciais do desenvolvimento cognitivo (na idade adulta), dada a sua unidireccionalidade e alheamento dos factores ambientais, consideram que a mudança resulta de um apelo inevitável a novas competências de vida em fases predeterminadas, mas sem nelas integrarem variáveis como a educação, a experiência, os papéis sociais, o estatuto económico e demográfico, a raça, o credo e o sexo (ou género). Nesta ordem de ideias e com o decorrer dos estudos sobre a adultez (cada vez mais específicos e multidisciplinares) vem-se confirmando o facto de que "os indivíduos não se desenvolvem no vácuo" (*individuals do not develop in vacuums*) (Boucovallas e Krupp, 1989, p. 188) e que as mudanças verificadas ao longo da vida são de natureza diversa e não cronologicamente programada. Muitas das transformações que acontecem na vida adulta vão além do que tradicionalmente se pensava e, mesmo ao nível cognitivo, considerando a degenerescência neurológica da acuidade e a declinação motoro-sensorial (Baltes, 1979), se descobriram novas componentes da inteligência e da cognição. Referimo-nos ao pensamento pós formal, ao pensamento dialéctico, às estruturas de consciência (Brown, 1986), ao relativismo e ao desenvolvimento moral (Gilligan, 1982).

Não obstante estes avanços, outros se revelaram determinantes para compreender o processo de desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas na idade adulta. Com o progressivo estabelecimento de novas teorias, críticas, sobre os modelos de conhecimento, em paralelo com o incremento de novos campos de estudo, como o da sociologia e o da sociologia da educação, e da relevância dada aos adultos nas políticas institucionais do pós guerra, as preocupações e os conhecimentos sobre os adultos denotaram um substancial progresso. O conceito de mudança, visto nesta perspectiva, não anda dissociado dos factores sociais e contextuais e traduz-se no desenvolvimento específico de competências relacionadas com os papéis sociais que cada um está impelido (impedido) e/ou obrigado a desempenhar. E essa mudança, sendo de carácter individual ou de grupo, traduz-se na negociação entre as imposições sociais e a necessidade de pertença que os indivíduos experimentam quando se interrelacionam, mas numa lógica socialmente adoptada que encaixa no critério idade ou escalão etário, de sexo e género. A mudança estabelece-se no que ao indivíduo é exigido que se mude.

Central ao desenvolvimento dos adultos, quer do ponto de vista da mudança pessoal, quer da integração e desenvolvimento num grupo determinado, é, na nossa

opinião, o conceito de *papel social* (Eagly, 1987, 1999). Dado que a vida surge, mais ou menos unanimemente conotada, como um ciclo contínuo em que as tarefas de desenvolvimento, as crises, os desafios, os obstáculos, as aprendizagens, as perspectivas e as mudanças se sucedem imprevisivelmente, o poder prescritivo dos papéis sociais assume, na interpretação das mudanças nos adultos, uma importância fundamental. De facto, é através das avaliações objectivas e subjectivas sobre o desempenho dos papéis atribuídos a cada um em função da desiderabilidade e bem-estar que proporciona aos indivíduos, que o desenvolvimento pessoal pode ser observado. Desta forma, anuímos com Staines (1986), quando enuncia que os três principais papéis de género estão relacionados com o *trabalho, a conjugalidade e a parentalidade*, e que existem dois tipos de características observáveis na especificidade de cada um deles: as de carácter objectivo (*public observable*) e as subjectivas (*private*). As primeiras referem-se à amplitude da participação nos papéis desempenhados, o tipo de actividade a eles associada, o status, o prestígio e o poder, as outras incluem os níveis de satisfação na sua realização, o tipo de recompensa e o grau de envolvimento.

No que se refere à *participação nos papéis* é possível, em traços largos e a título ilustrativo, considerar que, com a idade, também se alteram essas características específicas, assim como as dos seus incumbentes. Referindo-nos especificamente ao estado adulto, se o género é uma marca distintiva na assunção dos papéis, também do ponto de vista resultante da categorização pela idade se pronunciam algumas diferenças. Consideremos, relativamente ao trabalho, tal como à conjugalidade e parentalidade, o posicionamento que as pessoas assumem ao longo do ciclo de vida, tanto ao nível da extensão, como da realização pessoal dos papéis. A uma pessoa idosa não se pede que execute os trabalhos que exigem maior esforço físico, mesmo que o vigor muscular o possibilite. Na mesma ordem de ideias, com o decurso da vida, os papéis na família e nas relações conjugais sofrem uma variação gradual, à medida que se caminha para a velhice. Se aos trinta anos se experimentam as sensações da maternidade e paternidade, aos quarenta, a responsabilidade de uma educação e da planificação do futuro dos filhos, poderá ser a preocupação central; contudo, aos sessenta, o mais provável é que se experimentem as ansiedades da aposentação, as crises do *ninho vazio* e os prenúncios do fim da vida. Ora a cada uma destas fases, socialmente prognosticadas, corresponde a necessidade de reformulação dos próprios papéis, que se traduzem na aprendizagem das competências desejáveis e adaptativas para cada uma das novas situações de vida.

Nesta ordem de ideias é aceitável considerarmos que as mudanças objectivas e subjectivas, agregadas aos papéis que cumpre desempenhar em diferentes fases do ciclo da vida na idade adulta, se revejam, também, e particularmente, no desenvolvimento. O mesmo, será aceitar que nas mudanças estão implícitas aprendizagens que assistem à realização das tarefas que a vida (socialmente ou não) vai impondo, sendo elas a base da mudança e do desenvolvimento, num processo de adaptação que pode ser previsto, planificado e ajustado (Eagly, 2000). Assuma a forma que assumir, a aprendizagem transformou-se num componente vital da existência humana, à volta do qual se processam as experiências dos homens e das mulheres, dos jovens e dos adultos, numa visão activa ou passiva da construção do mundo, em ambas vertentes pessoal e social. E estas reflectem, em todas as circunstâncias e contextos, ora as posturas normativas das ideologias imperantes ou uma força emancipatória e crítica sobre os trâmites desse poder hegemónico.

Os adultos podem mudar e mudam, às vezes conscientemente e outras não intencionalmente, como resultado de um acontecimento ou actividade. Algumas mudanças produzem ganho e benefícios pessoais, outras modificações resultam em perda. Contudo, todas as mudanças, originam sempre desenvolvimento, compreendendo alterações na estrutura da consciência e cognição e na forma como se lê o mundo. A aprendizagem deixou de ser entendida como uma aptidão individual de desenvolvimento para ser abordada como um *epifenómeno* em que uma constelação dinâmica de factores influencia e são influenciados pela ambiência de cada um.

De facto, a atenção ao contexto social é indispensável para uma melhor compreensão de como os adultos aprendem nos vários campos da vida. Esta abordagem encontra-se estruturada em dois modelos diferentes: o paradigma do consenso que defende que a sociedade não sobreviverá a menos que os seus membros comuniquem pelo menos algumas percepções, atitudes e valores em comum. Esta abordagem estruturalista enfatiza a necessidade da comunhão, vendo o conflito como secundário e a coerção como uma passagem temporária que beneficia a sociedade no seu todo. A desigualdade social é um dispositivo inconsciente e envolvente através do qual as sociedades asseguram que as posições mais importantes são conscientemente preenchidas pelas pessoas mais qualificadas (Davis, 1949, citado por Rubenson, 1989, in Merriam, p. 54); as teorias do paradigma do conflito vêem a desigualdade social como uma expressão de luta pelo poder, privilégios, bens e serviços que escasseiam. Abordam questões como a mudança social, desigualdade e estratificação social, dando especial atenção aos interesses pela competição, pela dominação, exploração e coerção. A ideia de que as condições materiais

determinam a consciência humana, formando o espírito de classe, provocam visões diferentes do mundo entre as pessoas, mas as ideias dominantes são as da classe que governam.

Numa perspectiva funcionalista torna-se óbvio que a aprendizagem na adultez não tem o mesmo papel na socialização do que a educação pré-adulta. Porém, socialização não é só uma questão de transmissão de conhecimentos ou das tradições culturais. Envolve também o processo de interacção ao longo da vida através do qual os indivíduos constroem e reconstróem a sua identidade. Esta linha de pensamento já se encontra latente no trabalho de Verner (1964, citada por Rubenson, 1989, p. 61) que a propósito da educação, refere que “um adulto é uma pessoa que chegou a esse estágio da vida e no qual assumiu responsabilidade por si mesmo e normalmente pelos outros e que, concomitantemente, aceitou um papel produtivo e funcional na sua comunidade... esta distinção define o carácter da educação dos adultos, estabelecendo as fronteiras da sua investigação na alteração dos padrões de responsabilidade na vida adulta, e identifica as funções correspondentes com as quais a educação dos adultos deve interagir”.

Parece apropriado salientar, depois do exposto, que o desenvolvimento dos adultos ao longo da vida obedece a processos em que a aprendizagem assume um lugar prioritário. Contudo, dado que o estudo dos processos de aprendizagem foram quase exclusivamente feitos a partir da análise de crianças e adolescentes e em contexto escolar, não abundam formulações substanciais sobre os processos de aprendizagem na idade adulta, ou os que prevalecem surgem enviesadamente decalcados daqueles em que sobressaem os modelos psicológicos de desenvolvimento, apostando numa relação unívoca de poder do formador sobre o formando, do conteúdo sobre os processos, da ideologia sobre a crítica.

A evolução dos conceitos, estratégias e modelos organizativos em educação de adultos tem sido acompanhada, desde o epílogo da II Grande Guerra, por um amplo interesse por parte de instituições internacionais como a UNESCO, que organizaram diferentes conferências internacionais sobre a temática: Elsinor (1949), Montreal (1960), Tokio (1972), Paris (1985) e mais recentemente em Hamburgo (1997). A estes acontecimentos institucionais, associaram-se outros, no quadro da União Europeia, por exemplo, com a realização de quatro conferências dedicadas à renovação da teoria e prática da educação dos adultos, como sejam a Conferência de Atenas (1994), a de Dresden (1994), a de Madrid (1995) e a de Florença (1996). Das suas considerações e propostas mais reiterativas, destacam-se, não só a ênfase no paralelismo estabelecido entre a aprendizagem e desenvolvimento económico

e pessoal, como a necessidade de promover o desenvolvimento de novos métodos educativos que se possam tornar universais e cuja utilização promova as capacidades de aprender-a-aprender. Sugerem, também, a reinterpretação do papel dos homens e das mulheres no contexto da vida, numa nova definição paritária de educação de adultos que se coloca entre dois pólos: “identifica-se como um factor essencial para conseguir o desenvolvimento e a realização pessoal e alcançar níveis óptimos de participação social e política. [...], além disso [apresenta-se] como um instrumento muito importante contra a marginalização e exclusão sociais, como ferramenta imprescindível para a descodificação de uma realidade cada vez mais complexa” (Barbosa, 2004, p. 12).

Os modelos de educação de adultos pouco escolarizados instituídos em Portugal resultam, na perspectiva de vários estudiosos (Lima et al. 1994; Melo et al., 1998; Pinto et al., 1998), de um longo processo de actualização que não tem conseguido atender às necessidades educativas da nossa população, quando nos referimos aos meandros da aprendizagem formal e escolar e que se encontram ainda muito afastados de uma, mais utópica ainda, capacidade de auto aprendizagem ou de aprendizagem auto-dirigida que deveria caracterizar o desenvolvimento na idade adulta.

As novas realidades sociais suscitadas pela integração das políticas de desenvolvimento sugeridas pela emergência de uma cidadania que se alarga a novos espaços e contextos (a Comunidade Europeia), remetem, para um processo de actualização e modernização que se conota com uma aprendizagem de carácter eminentemente produtivo e economicista, em que coexistem a noção de competência, competitividade, de desenvolvimento pessoal. Com base nos conceitos de trabalho neo-liberalistas, avaliam-se as necessidades pessoais a partir dos problemas colectivos que colocam os indivíduos em posição negativa quando não correspondem ao perfil de cidadania, desejável e previsto pelo sistema político-social vigente.

Em contraponto assistimos ao nascimento de outras noções de aprendizagem baseadas na expressão “pensar globalmente, agir localmente” e sintetizadas na ideia de que o desenvolvimento é multidimensional, compreendendo contextos económicos, de saúde, de ambiente, de bem-estar, cultura, cidadania, realização pessoal, numa lógica qualitativa das aprendizagens de valorização local e pessoal. Esta nova concepção de conhecimento e acção que critica os paradigmas cumulativos do saber, o seu afastamento e exterioridade, relativamente aos indivíduos, propõe que o desenvolvimento pessoal passe pelo desenvolvimento dos contextos ambientais em que o adulto se insere, reforçando a sua autonomia e atribuindo significado aos papéis assumidos por cada um. A declaração de Hamburgo (UNESCO,

1997) é decisiva nesse aspecto quando propõe a redefinição da educação de adultos: “Por Educação de Adultos entende-se [actualmente] o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazer, simultaneamente, as suas próprias necessidades e as da sociedade.”

Esta mudança de paradigma sistémico no entendimento da aprendizagem e do desenvolvimento pode, contudo, acarretar alterações na forma como avaliamos as nossas necessidades e na medida em que avaliamos e desempenhamos os nossos papéis. Se com ela surgem melhores e mais capazes processos de desenvolvimento e se transformamos as representações sociais sobre a aprendizagem, com ela podem surgir, também, noções enviesadas de desenvolvimento, tributárias de uma qualquer economia de mercado, marcada pelos interesses extrínsecos que alimentam a construção de uma perspectiva de significado fundada no poder, na riqueza, na hegemonia.

3. Género e a aprendizagem no discurso autobiográfico das mulheres pouco escolarizadas

Como se verificou, as relações de género são vistas como um processo complexo e fluído que determina as interações sociais a partir de uma polarização assimétrica e divergente de aprendizagens, atribuições, de comportamentos, de personalidades e de capacidades (competências) entre homens e mulheres.

Nalguns sectores intelectuais, nomeadamente naqueles que se conotam com algumas ideologias feministas, estas relações são entendidas como opressoras, ou seja, definidas e reportando uma avaliação que conota o masculino e o homem como referência e as mulheres e o feminino como suplementar, dependente e interrelacionado. A construção de um discurso que alega a desigualdade entre sexos, que concebe a existência de dois grupos de pessoas, não obstante o seu esclarecimento, revela-se numa definição e território dedutivo que constrói o feminino como uma classificação social abstracta e global que não contempla, em muitos casos, outro tipo de desigualdades relacionadas com as matrizes culturais, socio-económicas, etárias, religiosas e éticas em que se insere.

Numa perspectiva que se pretendeu livre de julgamentos que ampliassem as diferenças sociais baseadas na genderização das relações, mergulhámos no universo

biográfico de cinco mulheres pouco escolarizadas numa tentativa de daí colher, pela análise crítica do discurso (Wodak, 2001, Fairclough, 1992, 1995 e 2000), tanto quanto fosse possível, o como e quanto a aprendizagem é também uma forma e fórmula de construção da assimetria, de diferenciação e consequentemente de desigualdade social.

Considerando que as pessoas constroem as suas realidades, os significados e o conhecimento em estreita relação com as linguagens e contextos de que dispõem e que as descrições flúem de acordo com as condições de produção dos discursos, foi possível verificar ao longo do nosso trabalho de análise que:

1. os estudos das questões relacionadas com o género não se esgotam na percepção global (integrativa) das diferenças estabelecidas entre homens e mulheres e no estudo das múltiplas relações que se realizam nesse tipo de avaliação, mas que esta polarização tende a ser mais visível nalguns campos e papéis sociais do que noutros;
2. que entre as próprias mulheres se revelam diferentes avaliações do que é masculino e feminino prendendo-se a derivação com aspectos situacionais relacionados com ambos interesses, pessoais e sociais, familiares e normativos, políticos e ideológicos;
3. que o género ou a assunção dos papéis sociais especificamente assumidos por homens e por mulheres tendem a ser considerados divergentes e opósitos em situações em que a sua negociação se transforma ou resulta de uma crise de vida.

Ao longo da análise foi possível observar que cada mulher percebe o seu universo “feminino” de forma diferente, avaliando diferentemente as situações e marcos de vida referentes à sua condição natural e social de mulher. Deste modo, o significado de *ser mulher* significa *ser* de diferentes modos e perspectivas, num desdobramento de identidades que implicam comportamentos e associações valorativas alternativas, consoante os percursos e situações de vida. Ser filha, aluna, namorada, irmã, esposa, mãe, trabalhadora, formanda, casada, divorciada, empregada ou desempregada, são formas distintas de desenhar a feminilidade ao longo da vida e em todas as suas transversalidades. Mas essa variância reproduz particularidades que não rejeitam a hipótese de uma matriz comportamental e uma descrição comuns, pelo menos do universo relativo a que se refere o nosso estudo.

Partindo do princípio que a construção do género é uma forma de aprendizagem, de subsistência de adaptação e integração social,

“Ajudava os pais. Naquela altura já fazia o comer para o meu pai que andava a trabalhar e os meus dois irmãos. Levantava-me cedo, fazia o comer para eles e depois era assim: uma semana era eu a lavar a loiça, outra semana era a minha irmã. Uma semana era ela a... levantar... era tudo... Eu ajudava bastante a minha mãe... Naquela altura já via... que os meus pais... primeiro o trabalho, depois a escola.”

e que sobre ele decorrem expectativas variáveis, não será descabido avançarmos com a ideia de que o género é o resultado de um processo social que varia ao longo do ciclo de vida, consoante os contextos, e mutável, por isso, até à possibilidade da sua teórica extinção.

A forma de que nos servimos para aceder a esta fenomenologia foi a da linguagem e do discurso na primeira pessoa, num “tu-cá-tu-lá” emancipatório dos papéis entrevistador-entrevistado. Sabendo nós que os discursos não têm significados únicos e fixos, esta dissertação reproduz uma das leituras qualitativas (Denzin, 1994) possíveis e que resultou da análise dos processos de desenvolvimento do género, quando lidos numa perspectiva relacionada com a aprendizagem dos papéis desempenhados na família, na conjugalidade e no trabalho. A situação de “aprendizagem” de onde esses discursos provieram (durante a frequência de um curso escolar) atribuiu importância à forma e aos dispositivos sociais de desenvolvimento experimentados pelas entrevistadas, não só pela comparação reflexiva das aprendizagens formais e não formais, mas também pela abordagem crítica do papel na escola (Fairclough, 1992, Wodak, 2001).

Nesta conformidade, o nosso estudo exploratório conduziu-nos a um conjunto de ilações que serviram, em muitas situações, para clarificar algumas ideias já desenvolvidas neste campo de estudo e noutras para decifrar pontos de vista que nos pareciam menos inteligíveis. Se algum proveito e progresso daí adveio, relaciona-se com a abertura de algumas vias de estudo em redor das diferenças, tipos e formas de aprendizagem na adultez, especificamente as conotadas com o universo das mulheres pouco escolarizadas. Trata-se, julgamos, de um método de análise que nos permitirá ser mais criteriosos, críticos e construtivos na elaboração de estratégias de aprendizagem e de promoção pessoal e social das pessoas menos escolarizadas com quem frequentemente lidamos e que, esperamos, sejam sempre de nível crítico e emancipatório.

3.1. Ser mulher: pertencer a um grupo diferente

“Mas é claro... era mais as mulheres a fazerem os deveres de casa e os filhos... os rapazes... ajudavam o pai nas obras, assim nas coisas mais de homem...”

O processo de auto identificação realizado ao longo das entrevistas revelou uma voluntariosa conotação grupal traduzida muitas vezes pela expressão “nós as mulheres”, “as mulheres são...” a que não é alheia um sistema de significados linguísticos específicos que identificam e descrevem os atributos de feminilidade e que constituem distinções relativamente aos homens. O que é feminino é do universo das mulheres e o que é masculino é do dos homens e nesta percepção vigoram lógicas cuja coerência se transpõe para os aspectos não só personológicos e comportamentais mas também, face a ideais indirectamente referidos, para a própria auto-descrição física.

A teoria dos papéis sociais enfatiza não só os comportamentos individuais mas também o desempenho social que se afere pela forma como se percebe e organiza a informação acerca da posição dentro do grupo. Deste modo o desenvolvimento dos mecanismos subjacentes à construção das identidades radica primordialmente nas trocas e interacções de pontos de vista e saberes que se geram dentro dos limites variáveis do grupo social de pertença,

“...as tarefas por exemplo arrumar roupas, passar a ferro, também ajudávamos na alimentação, fazer o comer, descascar batatas e limpezas... as minhas irmãs também colaboravam mas normalmente...nós as sete raparigas - nós somos sete raparigas e três rapazes, mas as sete raparigas tínhamos sempre que fazer, por exemplo eu ontem passei a ferro e fiz a limpeza e eu ia fazer a tarefa que a outra tinha feito ontem...”

“... os rapazes tinham todo o tempo disponível para andar na rua ou para onde quer que fosse... as raparigas não, já tinham que chegar a casa e ajudar os pais.”

numa interacção em que estão subentendidas as avaliações e os valores que definem a posição de um grupo em relação ao outro.

Neste contexto deparam-se-nos perspectivas pessoais e grupais de género em que predominam os valores masculinos, expressos quer na organização patriarcal da família, com a inevitável prevalência de valores simbólicos conotados com o “chefe da família” e realizada através de rituais de aprendizagem das tarefas domésticas, do controlo do namoro e do casamento como sistemas de demarcação dos papéis sociais de género. Baseada numa imbricada rede de estereótipos que dão forma e

conteúdo a identidades femininas e a autoavaliações que condicionam as ambições e projectos de vida das mulheres, constituem planos sociais que traçam antecipadamente as suas escolhas.

As associações valorativas do que é feminino ou masculino são determinadas pelas representações sociais e familiares do que é *ser homem* e *ser mulher* e assentam numa construção simbólica, interna ao grupo, que se traduz nos aspectos organizacionais do comportamento e da linguagem que lhes atribui coerência – ou seja a forma como se conhece, organiza e negocia a realidade e o poder do seu grupo.

“Não quer dizer que se ande a levar porrada todos os dias mas de vez em quando até que é bom. Mesmo essa coisa da igualdade há coisas que eu acho bem e outras que não... há aquela coisa da igualdade e as mulheres sobem um bocadinho mais do que os homens e isso eu não acho bem.”

Ora, a construção normativo-social dos papéis baseia-se na prescrição e delimitação da acção (na família e no trabalho, especialmente), legado de uma organização sócio-cultural que confere ao grupo das mulheres aprendizagens específicas, identidades culturalmente reproduzidas que acabam por ser identidades involuntariamente herdadas.

“Passei em muitos sítios a trabalhar e apanhei de tudo... os homens... só pensam em aproveitar-se... primeiro, trabalho, trabalho e depois... condições, punham condições... assim... se fizeres isto eu dou-te aquilo... e passas cá a noite e depois ao outro dia já trabalhas mais cedo e podes levar alguma comida para a tua família... eu não queria... já sabia o que eles queriam... nem o pai dos meus filhos sabe das histórias a metade... mas sempre fui muito fiel... tive boas propostas... assim,... prontos, de melhoria de vida... Mas ele não sabia... então aí matava-me...”

Os próprios aparelhos sociais através dos ideários de atribuição competencial para homens e mulheres geram agendas para o desempenho das funções dos elementos de cada grupo. Às mulheres compete a preparação para o casamento e a maternidade no recolhimento doméstico e ao homem a realização material para que isso aconteça, através do trabalho e da presença pública. Em todos os discursos que compulsámos, detectou-se que a vida é pautada por períodos (marcos)

“Sempre tive o sonho de ser mãe... foi esse o momento que eu acho mais feliz da minha vida...”

“Cumprir o sonho de ser mãe (no casamento foi o melhor que eu tive, foi eu ter filhos, embora o mais velho não fosse planeado, mas foi bem-vindo na mesma.”

que designam simultaneamente fases de aprendizagem e mudança que estão directamente relacionados com a construção metódica do género: uma época para abandonar a escola (o espaço público), uma época para aprender a ser “mulher”, uma época para os rituais iniciáticos de acasalamento, uma época para realizar o casamento e uma época para gerar filhos e organizar a família (espaço privado).

Como forma de avaliação e *controlo*, o próprio mecanismo social cria dispositivos correctivos dos comportamentos, regulando e reprimindo, através da família, com a promoção do abandono escolar, regulando a função do namoro, pautando a decisão do casamento, negociando o divórcio e a separação, mesmo que para isso recorra, refira-se, a significativas formas de exercer os valores masculinos do grupo dominante,

“Tinha medo que a minha avó me apanhasse a falar com um rapaz... a primeira vez que arranjei um namorado, a minha mãe deu-me uma surra...”

muitas vezes através de dispositivos coercivos psicológicos e físicos, entendidos frequentemente como violência e dependência doméstica e conjugal.

“Eu não tinha ajudas de ninguém; os meus pais não me ajudaram, pelo contrário... Ainda levei porrada do meu pai quando soube que eu estava grávida. O meu pai tentou afastar o que naquela altura era namorado, tentou afastá-lo e eu tive durante a gravidez toda sozinha... nunca soube se havia de casar ou se havia de ficar mãe solteira...”

Individualmente, a integração das pressuposições de grupo e de género realiza-se ao nível dos projectos pessoais de vida que se enraízam nas características da relação familiar e conjugal e do seu perfil socio-económico e cultural que, como se reconhece, se caracteriza pela definição clara dos papéis, atitudes e comportamentos das mulheres.

3.2. Outras formas de ser mulher

A flexibilização das atitudes face aos papéis sociais de género das mulheres, decorrente das pressões dos novos sistemas democráticos de organização social e de uma linha ideológica de igualitarismo proposta pelos movimentos feministas, vem impondo, nos últimos anos, uma nova lógica e novos discursos, nos quais a *genderização* da avaliação dos comportamentos tende, idealmente, a extinguir-se.

Os *media*, a ideologia política, os novos modelos de produção e desenvolvimento económico, os hábitos sociais e as necessidades de inovação criaram campos para uma renovada avaliação dos papéis de género em função de uma linguagem de co-

educação e de igualdade de direitos e de oportunidades que não é conciliável (pelo menos é dissonante) com o discurso tradicional das relações entre os homens e as mulheres.

Daí que se assista a um retardamento da integração destes novos valores não só em termos de reorganização social, mas também de esquemas de pensamento cultural, uma vez que são essencialmente opostos. O alegado reforço social do status das mulheres não é facilmente assimilado, uma vez que se refere a territórios sociais desconhecidos para a maioria das mulheres domésticas e pouco escolarizadas.

“...fiquei um bocadinho magoada porque ela me disse que era uma vergonha só ter a quarta classe. É uma vergonha, mas... ela disse mesmo: o quê? Quarta classe? É mesmo uma vergonha! Pronto, eu não tive... pra já eu tava sobre pressão, eu tava... e depois a maneira como ela falou, eu fiquei ainda mais em baixo. Eu tava com vontade de virar costas e vir embora outra vez...”

A hipótese remota de desenvolvimento que sugere só encontra acolhimento quando propõe a saída de uma crise de vida ou quando serve para reforçar as suas competências femininas na família, na conjugalidade e no trabalho. Doutro modo, a sua projecção como justiça social só é encarada como possibilidade de desenvolvimento se pensada em termos da educação dos filhos, como prevenção às privações que as suas história de vida tão claramente enunciam.

Que transformações pessoais podem acarretar as novas leituras sobre as condições sociais de género? Que novas “mulheres” podem estas mulheres passar a representar? Ser iguais aos homens? Ter os mesmos empregos e o mesmo poder social? Ter papéis igualmente distribuídos no trabalho doméstico e na educação dos filhos? Sentem-se capazes para o assumir? Sentem a necessidade de assumir novos papéis? Terão interesse em assumir novos papéis?

A imposição de novos modelos de feminilidade, através dos quais se podem adaptar às novas exigências sociais, passa por um tipo de discurso que sobrepõe o social ao individual e pessoal, o sistémico ao cultural. Essa fractura reflecte sobre as mulheres pouco escolarizadas a reconstrução de novas incompetências,

“...a assistente social... chamou-me lá em vinte de Julho e disse-me, perguntou-me se eu queria voltar a trabalhar e eu disse que tava interessada, eu disse que sim. Ela disse: então vais ter de ir estudar...”

“porque é que eu não ia tirar a escola obrigatória que era bom para mim e até para os putos?”

uma vez que se não verifica um capital racional, nem instrumental capaz de sobrevir à aventura da exploração de novos valores, novos contextos, novas competências e novos comportamentos.

“De início só me apetecia desistir, não tinha confiança... tinha vergonha de andar com os livros...”

O discurso transformativo que decorre das novas posições político-institucionais e das novas exigências de produção colectiva, ao considerar o dispêndio das competências no feminino, ao reconhecer o valor das competências domésticas e a transferência estatutária dos papéis domésticos para o espaço público e social, mesmo que não as assumindo resolutamente, promove novas desigualdades sociais que se não estão directamente relacionadas com os papéis de género, decorrem deles e da necessidade de os reutilizar em função de um colectivo que continua a ser de referência homocêntrica.

“O meu pai acha que eu agora por já ter três filhos e prontos, já ser mais adulta que, não sei..., sei lá... agora é que vais para a escola?...”

“Não sei o que vais fazer para a escola... o sexto ano... com dois anos a mais, não sei vais continuar na mesma como antigamente. ”

Nesta lógica, para as mulheres sobre quem nos debruçámos, as novas propostas de feminilidade – novas e readaptadas maneira de ser e comportar-se – acarretam um aditamento e sobrecarga dos seus papéis sociais uma vez que já integraram as funções de mãe e de esposa (das quais não abdicam) com todas as tarefas complementares que esses papéis implicam.

“Ponho o despertador a despertar para as cinco da manhã. Cinco e meia levanto-me, vou tomar um banhito para acordar... vou para a cozinha preparar o almoço e muitas vezes até a sopa... depois, isto até às seis e meia; seis e meia começo a preparar a mesa apara o pequeno-almoço e às sete da manhã começo a chamar os filhos. Visto-os, lavo-os, ponho o comer... Às oito horas saio de casa com eles todos. Três entrego à ama, um vai ali para a pré-escola e uma mando-a para o ciclo; e eu vou para o trabalho. Entro às oito e meia. Trabalho até ao meio dia e meio. Ao meio-dia e meio vou a correr para casa para aquecer o almoço. Almoço eu e o meu marido. Adianto o jantar e depois vou trabalhar às duas horas. Às cinco e meia saio, vou buscar o meu filho à pré escola. Os meus filhos da ama chegam às seis. Eles chegam, a casa, dou-lhes o banho, visto-lhes o pijama, acabo o jantar, ponho-os a jantar, vou tomar banho e venho para a escola.”

“O papel do meu marido?!...é outro filho!”

Ao reagir às imposições sociais, acumularam, àqueles papéis, os de formandas, num processo que não leva nem em consideração o tempo disponível, nem a motivação e o interesse pessoal – recorde-se que a motivação que despoletou o regresso à escola é aparentemente exterior ao reconhecimento das suas necessidades. Para conseguirem atingir algum objectivo, é sabido, só à custa de grande esforço pessoal, contra juízos social e formalmente aceites que desconsideram a importância da aprendizagem na idade adulta, na negociação de uma renovada e necessária, mas raramente conseguida, repartição dos papéis familiares e tarefas domésticas, conformando, afinal, uma solitária navegação através de rotas desconhecidas de desenvolvimento e mudança.

3.3. Transformar “o quê” em quê?

O impasse lógico que detectámos nos seus discursos é revelador dos mecanismos que impedem a integração no comportamento das atitudes teoricamente aceites (pelo menos para as outras mulheres) como *libertadoras*. A oscilação entre as apreciações críticas e depreciativas de um “machismo” masculino ambíguo – vestígios da propalada libertação social da mulher, e a aceitação da dependência da estabilidade pessoal,

“...que é certo que os homens digam que são os homens da casa, que têm sempre tendência de mandar mais...”

“Ah a minha mãe, principalmente, dizia: ah, vais-te divorciar e não sei quê... podias falar outra vez com ele...e ama os teus filhos e eu deixava-me estar mais tempo...”

“...nas minhas palavras eu acho que ainda há homens como antigamente: o homem é que manda. Não quer dizer que eu queira mandar em casa mas gosto de dar a minha opinião.”

remanescente dos princípios da sociedade masculina e patriarcal, revela-se na praxis social e familiar que, se não é consentânea com as avaliações de exploração e submissão, pelo menos se sujeita aos valores gerais do domínio (simbólico) masculino.

Mas que pretende a renovada visão de mulher proposta pelo discurso político e institucional? Que propõe às mulheres pouco escolarizadas para se integrarem nos novos conceitos e modelos sociais? Que novos papéis tem em vista para as mulheres domésticas e pouco escolarizadas?

Ou por outro lado, que visão têm as mulheres de si próprias, mesmo considerando a exiguidade dos seus quadros de referência?

Era muito controlador... mesmo que eu dissesse que eu tinha lavado este chão, ele chegava a casa, dizia que o chão não estava bem lavado e ficava até de madrugada a lavar e a esfregar o chão... depois a casa era assim de estilo antiga e tinha aquelas madeiras e então esfregava a madeira de joelhos e fui assim muito massacrada mesmo...

Serão as novas propostas emancipadoras as mudanças de que estas mulheres necessitam? Que novos papéis se propõem estas mulheres a desempenhar?

Na verdade, o que podemos reter como significativo, é que se assiste, quando se recorre à escola e à aprendizagem escolar, a um passo de elevado grau de coragem, dado que essa decisão implica a reacção, entre muitas outras, às avaliações superficiais de desvalorização, de falta de incentivo, de motivação e apoio à aprendizagem, à fragilização do auto conceito e do bem-estar que, na maioria dos casos, se perspectivam como uma profecia inevitável de insucesso e incapacidade.

O sistema escolar que estas mulheres experienciaram (o ensino recorrente), na forma como se instituiu, caracterizando-se pela rigidez de procedimentos, pelo espartilhamento dos saberes, pela significância da falta, pela avaliação métrica e periódica, pela inadequação dos horários, pela inexperiência dos formadores e pela antiguidade do modelo de desenvolvimento que perspectiva, está desenquadrado das incompetências que estas mulheres realmente revelam. Mesmo pressupondo aprendizagens individuais e transformativas, envereda pela subjectivação da adultez, generalizando-a e tratando-a, por rotina do sistema educativo, de uma forma impessoal, descontextuada e inócua.

Visto deste prisma, a relevância das aprendizagens escolares, retirando a utilidade da sua instrumentação, que raramente é emancipadora, não é relevante, quando ponderada a partir dos seus pontos de vista.

Para aprender, saber um bocadinho mais...ah... principalmente para o trabalho e no meio disto tudo senti que aprendi... não aprendi... ganhei amizades... aprender mais, saber falar com as pessoas, conversar, conviverem, aprender a falar, a ouvir, também... se não gostasse, não andava aqui."

Avaliando a satisfação e o bem-estar provocado pela sua frequência, resumem-nos ao facto de fruirmos de um espaço e de um tempo nos quais as obrigações de género se tornam isentas, nos quais se debate, paralelamente aos *curricula*, situações de vida, experiências

“Eu por acaso já tive com pessoas a quem eu disse assim: vocês não sabem o que perdem, porque a escola é uma maravilha. Apesar de lá irmos aprender algumas coisas, aprendemos a conviver uns com os outros, temos amizades, são uns momentos que dá para esquecer os problemas da nossa vida...”

e sentimentos que contribuem, para além da confirmação das suas situações particulares de mulher, para congregar e assinalar mais veementemente as condições e valências endógenas e exógenas do grupo com que se auto-identificam.

A aspiração de que a aprendizagem escolar promovesse a auto reflexão necessária sobre as diferentes condições ditadas pela generificação das funções e competências sociais confronta-se com obstáculos de duas ordens de razão diferentes.

Em primeiro lugar, a percepção de que as necessidades de desenvolvimento se associam mais directamente à pressão social ditada pela integração das mulheres no mercado de trabalho, ocultando os seus reais interesses e a sua pessoalidade, numa incontornável e parcimoniosa deferência das necessidades. Nesta lógica, a escola, mais do que elidir as diferenciações resultantes do género, amplia publicamente a alegada inaptidão das mulheres, tanto mais que, ao contribuir para uma igual e hipotética participação no mercado de trabalho, através da obtenção de certificados e diplomas de escolaridade, as coloca num universo público no qual a ordem e os valores continuam determinantemente masculinos.

Por outro lado, a desadequação do dispositivo escolar que cumpre funções sistémicas de desenvolvimento, ao desfocar a aprendizagem na adultez do sentido crítico das experiências e dos saberes adquiridos, coloca-a num plano de acumulação de princípios gerais (escolares básicos)

“Creio que, em alguns casos, o facto de serem mulheres, e de por essa mesma razão terem a responsabilidade maior de cuidar da casa e dos filhos, se torna um obstáculo.”

“Em alguns casos era um pouco difícil conseguir conciliar o papel de estudante/mãe/esposa/trabalhadora, ficando o primeiro para último lugar. No entanto, havia sempre uma grande força de vontade em tentar voltar à escola e aprender o que há muito tempo deveria ter sido feito. Havia por exemplo, uma aluna que sempre que ia às aulas levava o seu filho (com 5 anos), por não ter a quem o deixar, o que revelava o gosto que tinha pelos estudos.”

que não se envolvem com os seus interesses mais prementes nem com as perspectivas pessoais de desenvolvimento. Necessário seria uma escola que ensinasse a

ler a vida e proporcionasse a descoberta de caminhos que possam melhor conduzir a atitudes e comportamentos socialmente inteligíveis, numa perspectiva de educação social de género.

Em síntese, consideramos que a prevalência de avaliações baseadas nas descrições de género, pressupõem um desnivelamento social que pode ser entendido, no caso das mulheres, como de desigualdade social e está implicitamente relacionado com os quadros familiares que tecem os trilhos da diferenciação. Não que ser diferente seja desvantajoso, quer para os homens, quer para as mulheres, mas sim porque nessa diferença se enraízam injustas formas de avaliação, percursos de vida diferentes e um inegável aproveitamento dos papéis sociais femininos

“[A] maior parte dos trabalhos que há não exigem grandes estudos e prás mulheres já é mais complicado...por exemplo à noite nos cafés quase não se vê mulheres, a não ser as raparigas mais novas... é quase tudo homens... onde tão as mulheres deles? Tão em casa a dar no duro...”

que, não sendo socialmente validados, dada a sua natureza não distributiva, realiza mais valias que o colectivo capitaliza.

Conclusão

A aprendizagem pode ser um elemento modificador da avaliação das experiências pessoais e da própria identidade de género. Na perspectiva da educação de adultos, quando nos debruçamos sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos, ou seja, quando nos referimos aos processos de mudança ao longo do ciclo de vida, não podemos deixar de referir a importância fundamental que assume o facto dos papéis sociais se alterarem constantemente, tanto ao nível da sua extensão (tempo gasto), como nos tipos de actividade (competência) desenvolvidas.

Nesta óptica, deve-se ponderar a evolução dos conceitos, estratégias e modelos de educação de adultos advindos das recentes necessidades sócio-institucionais, para que proporcionem um desenvolvimento objectivo igualitário e sejam muniçadores de uma reinterpretação dos papéis dos homens e das mulheres. Embora possamos entender que os sistemas educativos e formativos actuais surjam como dispositivos contra a marginalização e exclusão sociais, desenvolvendo ambas necessidades instrumental e comunicativa, ignora, na nossa opinião, dados fundamentais para a aprendizagem de uma visão libertadora de todas as condições de opressão. Mais do que aprendizagens colectivas (de efeitos “bancários”) ou de cumprimento

de referenciais de competência deveriam ser incentivadas a aprendizagem social dos papéis e a sua reconstrução.

No entanto, o discurso racional dos modelos educativos e formativos (reformativos) de que dispomos, não reflectem as premissas de uma aprendizagem problematizadora e criativa, positiva e reconstrucionista, dada a sua ancoragem a filosofias e modelos pedagógicos, mecanicistas, normalizadores. A participação das mulheres que entrevistámos na lógica discursiva da escola, seguindo o *rationale* das instituições que despoletaram o seu retorno, é aparente e não produz o efeito que ela própria prevê: a inclusão social e o acesso ao mercado de trabalho. Torna-se óbvio que, a haver aprendizagens significativas, as que surtem reconhecidamente mais efeitos não se relacionam com a frequência das aulas e do estudo disciplinar e disciplinado, antes, porém, dos efeitos indirectos da sua frequência, como sejam: a interacção com outras mulheres em condições de vida idênticas e à apropriação e reflexão sobre papéis que desempenham, provocada pela troca e avaliação de experiências. Mais do que atribuída à directividade e objectividade escolar, a aprendizagem mais significativa resulta da alteração da lógica discursiva sobre o género e no descentramento da avaliação das suas competências.

A desconstrução de uma ideologia educativa tecnocrática que impede a inserção de elementos críticos, a assunção do valor das aprendizagens realizadas informalmente ao longo da vida e a individualização das necessidades de aprendizagem, poderiam constituir a posição mais propícia para uma formação de adultos emancipatória. Às tendências sistémico-institucionais da aprendizagem na adultez deviam dar lugar métodos e práticas de aprendizagem humanisto-comunitárias, não selectivas, nos quais o desenvolvimento não se processe individualizadamente mas sim num quadro social em que se espelhem as necessidades dos grupos socialmente desniveledos e que a diferenciação, quando ao género se refira, seja encarada como um método social de descrição e não um atributo psicológico ou uma fatalidade biológico-identitária.

Bibliografia

- Aboim, S. (2004). *As Orientações Normativas da Conjugalidade*, in Wall, Karin (coord.) *Famílias no Portugal Contemporâneo*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais/ICS.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino. A Construção Social da Diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- Amâncio, L. (2005). *Divisão do Trabalho e Percepção da justiça: Uma Perspectiva Comparativa*. Seminário de Apresentação dos Resultados do ISSP Family and Gender Survey.

- Baltes, P. (1979). Longitudinal research in the study of behaviour and development / ed. by John R. Nesselroad, Paul B. Baltes - New York: Academic Press.
- Barbosa, F. (2004). *Educação de Adultos. Uma Visão Crítica. Estratégias Criativas*
- Baseches, M. (1984). *Dialectical Thinking and Adult Development*. New Jersey: Norwood.
- Bem, S. (1993). *The Lenses of Gender*. London: Yale University Press.
- Boucouvalas, M. e Krupp, J. A. (1989). Adult Development and Learning, in Merriam, Sharan e Cunningham (eds.) *Handbook of Adult and Continuing Education*; California: Jossey Bass Publishers, pp. 183-200.
- Costa, A. (1991) *Representações Sociais de Homens e Mulheres, Cadernos Condição Feminina*, Lisboa. CIDM, MTSS.
- Denzin, N. e Lincoln, G. (eds.) (1994) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Eagly, A. e Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles. *American Psychologist*, 54, 6, 408-423.
- Eagly, A. H. e Steffen, V. J. (2000). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. In C. Stangor (Ed.). *Stereotypes and prejudice: Essential readings*. Philadelphia: Psychology Press, pp. 142-160.
- Eagly, A. H. e Steffen, V. J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 4, 735-754.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex Differences in Social Behavior: a Social-Role Interpretation*. London: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fairclough, C. (1992) *Discourse and Social Change*, Oxford: Polity Press and Blackwell.
- Fairclough, C. (1995) *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*, London: London Longman.
- Fairclough, C. (2000) *New Labor, New Language*, London: Sage Publications.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lima, L. (1994). Organização e Administração de Projectos de Investigação e Desenvolvimento em Educação de Adultos, in Lima, Licínio (org.) *Educação de adultos - Fórum I*. Universidade do Minho, Braga, Unidade de Educação de Adultos, pp. 59-74
- Melo, A. et al. (1998). *Uma Aposta Educativa Para Todos - Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Grupo de Trabalho constituído no Âmbito do Gabinete da Secretaria de Estado da Educação e Inovação. Documento de trabalho policopiado
- Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Teacher's College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey Bass Publishers
- Mezirow, J. et al. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Mezirow, J. et al. (2000). *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Nogueira, C. (2001). *Um Novo Olhar Sobre as Relações Sociais de Género. Feminismo e Perspectivas Críticas na Psicologia Social*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.

- 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 em Educação de Adultos e Animação Comunitária). Universidade de Coimbra, FPCEUC, Coimbra.
- Perista, H., Maximiano, S. e Freitas, F. (2003). *Família, género e trajectórias de vida: uma questão (de usos) do tempo*. Comunicação no IV Congresso Português de Sociologia. Lisboa.
- Pinto, J. et al. (1998). *Ensino Recorrente: Relatório de Avaliação*. Coleção Educação para o Futuro. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Poeschl, G. e Silva, A. (2001). *Efeitos das crenças nas diferenças entre sexos na percepção e no julgamento das práticas familiares*, in Amâncio, Lígia (Org.) *Sexo e Género, Psicologia, Revista da Associação de Psicologia*, pp. 93-113; Oeiras: Celta Editora
- Rosenkrantz et al., (1975). Sex roles stereotypes, in Mednick, M. T., Tangri, S. e Hoffman, (eds.) *Women and Achievement. Social and motivational analyses*, pp. 32-45. New York: Hemisphere Publishing Corporation.
- Rubenson, K. (1989). The Sociology of adult Education, in Merriam, S. e Cunningham, M. (eds.) *Handbook of Adult and Continuing Education*; California: Jossey Bass Publishers, pp. 51-69.
- Spence, J. T., Deaux, K. e Helmreich, R. L. (1985). Sex Roles in Contemporary American Society, in Lindzey, G. e Aronson, E. (eds.) *Handbook of Social Psychology* (3rd edition), Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Staines, G. (1986). Men and Women in Role Relationships, in Del Boca, F. e Ashmore R. (Ed.) *The social Psychology of Female-Male Relations. A Critical Analysis of Central Concepts*, Florida: Academic Press, pp. 211-258
- Tennant, M. e Pogson, P. (1995). *Learning and Change in the Adult Years. A Development Perspective*. California: Jossey Bass Publishers.
- UNESCO (1949). *Rapport sommaire de la Conférence Internationale de l'éducation des adultes*, Elsinour, Danemark, Paris, pp.16-25.
- UNESCO (1960). World Conference on Adult Education, Montréal, Canada: Final Report, pp. 21-31.
- UNESCO (1972). Rapport Final, Troisième Conférence sur l'éducation des adultes, Tokio. Paris.
- UNESCO (1989). Tendances e perspectives mondiale de l'éducation des adultes, Paris.
- UNESCO (1999). V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, 1997, Declaração Final e Agenda para o Futuro. Lisboa: Ministério da Educação.
- Usher, R. et al. (1997) *Adult Education and The Postmodern Challenge - learning beyond the limits*, London, Routledge.
- Vieira, C. C. (2003). *Educação e desenvolvimento do género. Os trilhos percorridos na família*. Tese de Doutoramento (documento policopiado). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Wall, K. (2005). *Atitudes Face aos Papéis de Género e à Divisão Familiar do Trabalho em Portugal e na Europa*. Seminário de Apresentação dos Resultados do ISSP Family and Gender Survey.
- Wodak, R. e Meyer, M. (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis*: London, Sage Publications.

Résumé

Malgré l'évolution des principaux indicateurs de participation des rôles sociaux et d'un assouplissement des attitudes en ce qui concerne les femmes portugaises, on continue à vérifier la prévalence des valeurs traditionnelles différenciatrices de genre comme une classification qui les situe dans un groupe social vu comme subsidiaire et dépendant. Ce phénomène est plus évident encore quand il se rapporte aux femmes peu scolarisées de la population portugaise.

Contre toute prévision, le retour de ces femmes à l'école représente, plus qu'un choix conscient et transformatif, une imposition sociale, qui ne trouve pas, dans le système d'enseignement et de formation actuelle, l'accueil nécessaire aux besoins formatifs de celles-ci.

Abstract

Although main indicators suggest a rise in social role participation and in attitude flexibility regarding Portuguese women, the maintenance of traditional values based on gender differentiation is still verified as a classification which consigns them to a social standing perceived as dependent and subsidiary. Such a phenomenon becomes more apparent when concerning a group of low education Portuguese women.

Contrary to what was expected, returning to school represents more than a conscious choice of transformation. It is a social imposition, which doesn't encounter in the present school system the desired educational needs of these women.