

# Estereótipos e preconceitos de gênero na educação profissional francesa

Clarificação de conceitos e análise  
da documentação existente

*Stereotypes and gender prejudices in french  
tertiary education: clarification of concepts  
and analysis of existing documentation*

**Jacques Gleyse**

*Doutor em Ciências da Educação – Université Paris X – Nanterre  
Professor emérito da Université de Montpellier/França  
Pesquisador do Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche  
en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF)/EA 3749  
jacques.gleyse@orange.fr*

Tradução:

**Avelino Aldo de Lima Neto**

*Doutor em Educação – Université Paul Valéry/Montpellier III e UFRN  
Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN e dos  
Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional (IFRN) e em Educação (UFRN)  
ave.neto@hotmail.com*

Revisão:

**Arthur Barros de França**

*Licenciando em Filosofia (UFRN), Licenciado em Letras – Língua Portuguesa  
(UFRN), mestre em Estudos da Linguagem (UFRN) e doutorando  
em Estudos da Linguagem (UFRN)  
corrigere@hotmail.com*

02

## Resumo

O artigo objetiva clarificar o que se entende por estereótipos e preconceitos de gênero e fornecer algumas pistas sobre representações de masculinidade e de feminilidade no domínio das formações profissionais francesas. Primeiramente, ao fazer um desvio pela antropologia, o texto mostra como, em outros grupos sociais e no contexto da educação profissional, ocorreram distinções sociais a partir do gênero, bem como aponta a maneira através da qual o conceito de sexo social emergiu via estudos antropológicos. Em seguida, descreve quais são os papéis e os estereótipos atribuídos a homens e mulheres, tanto nas sociedades contemporâneas quanto na educação secundária francesa e em outros países. Para tanto, apresenta o modo pelo qual testes de Psicologia Experimental, como BSRI, mensuram as taxas de masculinidade, feminilidade e neutralidade de pessoas, discutindo sua utilidade. Por fim, através de um caso clínico e um estudo quantitativo sobre estudantes de educação profissional e professoras de Educação Física, o artigo explora o funcionamento dos preconceitos e dos marcadores de gênero na França.

**Palavras-chave:** Gênero, França, Marcadores, Preconceitos, Profissionalização.

## Abstract

This article aims to clarify what is meant by gender stereotypes and prejudices, as well as provide some insight into representations of masculinity and femininity in the field of French professional education. First and foremost, in taking a detour through anthropology, this text shows how, in other social groups and in the context of professional education, social distinctions have occurred based on gender. It also highlights the way in which the concept of social sex emerged through anthropological studies. Following this, it describes the roles and stereotypes attributed to men and women in contemporary societies as well as secondary education in France and other countries. To do so, it presents the way in which Experimental Psychology tests as BSRI measure the rates of

people's masculinity, femininity and neutrality, discussing their utility. Finally, through a clinical case and quantitative study on professional education students and Physical Education teachers, the article explores the functioning of prejudices and gender markers in France.

**Keywords:** gender, France, attributes, prejudices, professionalization.

**N**a França, vários tipos de estabelecimento preparam diretamente para a profissionalização. No ensino secundário<sup>1</sup>, há os liceus profissionais, cujos cursos recebem adolescentes a partir dos 15 anos. Essa formação pode ser antecipada por alguns estágios em empresas desde as classes de terceiros e quartos anos do *collège* (ensino secundário que atende aos adolescentes dos 13 aos 14 anos).

No contexto do ensino superior, numerosas estruturas capacitam para uma profissão: evidentemente, todas as escolas de engenharia (Escola de Altos Estudos Comerciais, Escola Nacional Superior de Arquitetura, Escola Politécnica, Escola de Minas, Escola Central), mas também as instituições de formação de educadores (como as Escolas Superiores de Professorado e Educação). Em 2016, havia um total de 207 escolas especializadas em formar engenheiros em todas as áreas de atuação. Estas instituições são fortemente masculinizadas.

Em um nível um pouco menos prestigiado, encontram-se os Institutos Universitários de Tecnologia (114 em toda a França), nos quais os jovens são formados para profissões técnicas, mas em um nível bac + 2 ou bac + 3, e não bac + 5 (com raras exceções)<sup>2</sup>. No campo médico, há, igualmente, muitas escolas profissionalizantes, como o Instituto

---

<sup>1</sup> Nota do Tradutor: corresponde, no Brasil, aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

<sup>2</sup> Nota do Tradutor: “bac” é a abreviação de *baccalauréat*, exame realizado pelos estudantes franceses ao fim do liceu. Os números (+2, +3, +5) correspondem aos anos de estudos após tal exame.

Francês de Cuidados de Enfermagem, por exemplo, cuja capacitação ofertada visa ao atendimento hospitalar (bac + 3 e, em breve, bac + 5). Essa escola é bastante feminizada, assim como a formação de professores nas Escolas Superiores de Professorado e Educação, especialmente no que concerne aos/às futuros/as professores/as de primeiro grau, ou seja, da escola maternal (obrigatória na França para crianças a partir dos 3 anos) e primária. Quanto aos futuros docentes do segundo grau, quatro cursos têm uma maior presença masculina: Matemática, Física, Química, Filosofia e Educação. O corpo discente dos cursos de Letras e Línguas Modernas, ao contrário, é composto, por vezes, por 80% de mulheres.

Na França, numerosas e variadas são as pesquisas centradas sobre os liceus profissionais e, de modo mais amplo, na formação profissional. Por outro lado, fora dos estudos quantitativos, há poucos trabalhos relativos à educação profissional em geral. No contexto educativo francês, a presença simultânea de homens e mulheres nas salas de aulas e nos percursos formativos afetou todos os níveis de educação desde 1976. Em princípio, portanto, todas as instituições profissionalizantes, independentemente dos cursos ofertados, são mistas. Na realidade, porém, a diversidade de gênero não se faz presente, e os estereótipos atuam nessas áreas. Como vimos, os estudos em Medicina, Enfermagem ou educação primária são significativamente mais ocupados por mulheres. Por outro lado, Ciências da Computação, Matemática, Física e Engenharia são campos demasiadamente masculinizados.

Situação semelhante acontece nas formações profissionalizantes do ensino secundário. Dependendo do percurso profissional, a taxa de masculinização ou feminização é muito alta. Por exemplo, estudos do tipo SMS<sup>3</sup> (carreiras médicas e médico-sociais, serviços a indivíduos e territórios, aconselhamento, cuidados e serviços pessoais) são massivamente feminilizados, como também os cursos ditos “terciários” (Comércio, Gestão, Administração, Acolhida e relacionamento

---

<sup>3</sup> Nota do Tradutor: sigla para *Sciences et Techniques Médico-Sociales* (Ciências e Técnicas Médico-sociais).

entre clientes e usuários, Estética Cosmética, Perfumaria, Negócios de vestuário de moda, Serviços locais). Por outro lado, formações como Agente de Segurança, Eletrotécnica, Energia, Equipamentos de comunicação, Manutenção de equipamentos industriais, Manutenção de veículos motorizados, Sistemas eletrônicos e digitais, Técnicos de usinagem, de caldeiraria, de marcenaria e de construção, assim como o mecânico, são muito masculinizadas.

Deve-se saber que, na França, existem dezenas de formações profissionais (110, para sermos mais precisos), em diferentes domínios, e que, em geral, salvo raras exceções, mesmo que esses trajetos escolares sejam *a priori* mistos, eles são, na prática, muito masculinizados ou feminizados, do mesmo modo que os cursos de engenharia no nível bac + 5. Diversas explicações foram dadas a essas distinções baseadas no sexo, as quais geralmente dizem respeito tanto aos preconceitos relacionados ao sexo das crianças quanto aos estereótipos de gênero integrados na mais tenra infância – ou mesmo ainda na vida intrauterina (cf. Bellotti, 1974; LE MANNER-Idrissi, 1997; 2006; LE MANNER-Idrissi; levêque; massa, 2002).

## **Recorrer à antropologia para bem compreender o gênero e os seus marcadores sociais**

Não é novidade distinguir a estrutura e a natureza biológicas do corpo de seu componente cultural e social. Os filósofos da Antiguidade já haviam feito essa distinção. Tal é o caso de Aristóteles, em particular. No entanto, desde que os antropólogos começaram a estudar diferentes sociedades humanas, em espaços e tempos diferentes, parece que essa questão se tornou mais premente. Antropólogos, frequentemente arqueólogos, como André Leroi-Gourhan (1943; 1945), constataram que o corpo era tão cultural quanto natural e que a sua forma se transformava com o desenvolvimento de certas técnicas e tecnologias especificamente humanas (o fogo, as ferramentas etc). Retornaremos a esse tema posteriormente.

No que diz respeito ao gênero, os pesquisadores – sobretudo antropólogos (ou mesmo zoólogos) –, ao acompanhar processos de

colonização ou viajando (por exemplo, na Rota da Seda), encontraram diferenças sexuais tanto nas espécies animais quanto nos seres humanos. Mas, sem dúvida, para que a questão do gênero começasse a aparecer com mais nitidez, ainda seriam necessárias algumas descobertas surpreendentes, como as apresentadas por Pierrette Désy (1978) acerca das “nações indígenas” da América do Norte (fato que pode ser lido como uma espécie de corolário da “descoberta” da América pelos europeus).

John Tanner, filho de um pastor, nasceu no Tennessee em 1780. Foi capturado em 1789 pelos Saginaw-Chippewa, vivendo por um tempo com os Ottawas e com os Chippewas-Saulteurs até 1828, quando se desloca para o lado americano de Sault Santa Maria, onde era o intérprete oficial do mitógrafo Henry R. Schoolcraft. No relato acerca de sua permanência entre os Chippewas/Ojibwas, John Tanner, conhecido como Saswa’benase (“O Bútio”), descreve o episódio no qual ele recebe uma proposta de casamento de um certo Owawendib (“Cabeça Amarela”), que o destino tinha feito *agokwa*, palavra que pode ser traduzida por “como uma mulher” (os Objiwes traduzem-na, na verdade, por “dois espíritos”).

**Figura 1:** We’Wha, um berdache zuñi



O *agokwa* está, naquele momento, em busca de uma família à qual pudesse se integrar, assumindo ocupações estritamente femininas. Sem essa inserção, aguardava-lhe uma morte quase certa, seja pela fome, seja pela guerra entre tribos. Eis o relato decisivo e detalhado de Tanner, retomado por Désy:

Durante o inverno, um dos filhos do grande chefe do Ojibway, Weskobug (“O Açúcar”), chegou ao nosso acampamento. [...] Esse homem foi um daqueles que se fizeram mulheres e que os índios chamam de “mulher”. Há muitos desse tipo entre a maioria das tribos indígenas, senão em todas. Eles são chamados de *agokwa*, uma palavra que expressa bem sua condição. Essa criatura, chamada *Owawendib* (“A Cabeça Amarela”), devia ter cinquenta anos e teve muitos maridos. [...] Ela se ofereceu para mim várias vezes, e não só não se sentia desencorajada pela minha recusa, mas repetiu seus avanços repugnantes até que eu fosse quase forçado a fugir da tenda. A velha Netnokwa (uma mulher chefe) estava perfeitamente ciente de seus costumes, e apenas riu do meu constrangimento e da vergonha que eu mostrava toda vez que essa criatura se dirigia a mim. Netnokwa parecia apoiar Cabeça Amarela, encorajando-o a ficar conosco. Esta última era muito habilidosa em todas as ocupações femininas, dedicando a elas todo o seu tempo. Finalmente, esperando desesperadamente ter algum sucesso comigo, ou talvez por estar bastante afligida pela fome que sentimos sob nosso teto, ela desapareceu e permaneceu ausente por três ou quatro dias. Eu começara a esperar que ela nunca mais me incomodasse, quando ela volta com os braços cheios de carne seca. (DÉSY, 1978, p. 05-06)

Percebe-se como o filho de um pastor, ocidentalizado, fica profundamente transtornado em face a essa posição social muito singular que é o berdache. No final do século XIX, o que perturba John Tanner, obviamente

te, é a dissociação entre sexo e gênero. Ele não é o primeiro, no entanto, a fazer esse tipo de observação. Já no século XVI, Alvar Nuñez Cabeza de Vaca – então resgatado com três outros companheiros da fracassada expedição de Pamfilo de Narvaez, na Flórida – oferece um testemunho. Durante sua odisséia de oito anos na América do Norte, por volta de 1528, ele encontra berdaches, provavelmente entre os Karankawas do Texas:

Enquanto eu estava com eles, testemunhei algo repugnante: um homem que se casou com outro. Esses seres indefesos e femininos se vestem como mulheres e realizam os trabalhos próprios desse sexo, mas usam o arco e carregam as cargas mais pesadas. Vimos vários deles entre os índios. Eles parecem mais robustos e mais altos que os outros homens... (DÉSY, 1978, p. 10)

Muitos exemplos dessas descobertas estão presentes no excelente texto da etnóloga Pierrette Désy, citado anteriormente. Naturalmente, entendemos que essas descobertas e, muitas vezes, redescobertas perturbarão profundamente os intelectuais do século XVI ao XIX. Concomitantemente, entre antropólogos e etnólogos, surgirá a ideia de que o sexo, em algumas sociedades, não está necessariamente correlacionado com o “sexo social”. O berdache é a ilustração perfeita disso. Claro que, na atmosfera do início do século XX, especialmente em sociedades puritanas nas quais a homossexualidade é severamente reprimida, a visão dominante considera isso uma anormalidade, uma monstruosidade. Edward Tylor e James George Frazer, na Grã-Bretanha, e Lucien Lévy-Bruhl, na França, descreverão, através de uma ótica ritualística, a posição dos berdaches. Mas, cegos pelos preconceitos de suas próprias épocas, não extrairão desse estudo nenhuma implicação relativa ao gênero.

Gradualmente, no entanto, a partir dessas e outras observações em diferentes lugares do mundo, algumas pessoas chegarão a conclusões verdadeiramente antropológicas e etnológicas, pondo à distância os juízos de valor. Tal é o caso de Margaret Mead. Mesmo sem referir-se a gênero no sentido estrito, mas sim ao sexo social



ou ao papel de sexo, em *Sexo e Temperamento* (1935), ela descreve, entre os Chambulis, os Arapeshs e os Mugdugumors de Nova Guiné, comportamentos cujas características revelam a dissociação entre sexo biológico e sexo social (gênero).

Os Chambulis se comportam de maneira inversa se comparados às sociedades americanas da época. As mulheres são agressivas, violentas e dominadoras, ao passo que os homens são submissos e doces. Os Arapesh, por sua vez, têm todos os comportamentos caracterizados pelos americanos da época como femininos. Já as mulheres e homens dos Mugdugumor são todos agressivos, violentos, dominantes e exigentes no que concerne ao sexo – em suma, tudo o que se descreveria, naquele momento, como muito viril e masculino. Sobre isso, Margaret Mead escreve:

Nem os Arapesh, nem os Mundugumor tiram proveito de um contraste entre os sexos; o ideal Arapesh é o homem dócil e suscetível, casado com uma mulher dócil e suscetível; o ideal Mundugumor é o homem violento e agressivo, casado com uma mulher também violenta e agressiva. Na terceira tribo, os Tchambuli, deparamo-nos com uma verdadeira inversão das atitudes sexuais de nossa própria cultura, sendo a mulher o parceiro dirigente, dominador e impessoal, e o homem a pessoa menos responsável e emocionalmente dependente. Estas três situações sugerem, portanto, uma conclusão muito definida. Se aquelas atitudes temperamentais que tradicionalmente reputamos femininas – tais como passividade, suscetibilidade e disposição para acalentar crianças – podem tão facilmente ser erigidas como padrão masculino numa tribo, e na outra ser prescritas para a maioria das mulheres, assim como para a maioria dos homens, não nos resta mais a menor base para considerar tais aspectos de comportamentos como ligados ao sexo. [...] O material sugere a possibilidade de afirmar que muitos, senão todos, traços de personalidade que chamamos de mascu-

linos ou femininos apresentam-se ligeiramente vinculados ao sexo quanto às vestimentas, às maneiras e à forma do penteado que uma sociedade, em determinados períodos, atribui a um ou a outro sexo. (MEAD, 1935/2015, p. 268)

Posteriormente, seus trabalhos serão alvo de críticas, dentre as quais figura a acusação segundo a qual ela teria visto apenas o que queria ver nos diferentes grupos sociais. Essa análise não diminui em nada sua visão inovadora sobre a dissociação entre os conceitos de sexo e “gênero” – não obstante esta última palavra não seja empregada por ela. Deve-se notar, além disso, que tal vocábulo é mais frequentemente utilizado no campo da gramática e que, no campo da cultura, a paternidade desse uso é atribuída a um psicólogo e sexólogo da Nova Zelândia chamado John dinheiro – muito controverso, por sinal. Ele foi um dos primeiros a falar de “papel de gênero”. Não se pode negar, porém, que Margaret Mead e até Simone de Beauvoir, mesmo sem fazerem uso do termo em tela, entenderam que “sexo” ou “sexo social” podem ser dissociados ou, pelo menos, não são necessariamente correlacionados com os sexos biológico e natural.

Na Tailândia, atualmente, os *ladyboys* ou *Katoï* – tão bem aceitos nesta sociedade como eram os *agokwas* entre os ameríndios na América do Norte – são uma das mais significativas manifestações dessa distinção entre os supracitados sexos descritos pela antropóloga. Sem deixar de mencionar, é claro, transgêneros ou transexuais e mesmo as *drag queens*, nas sociedades ocidentais.

## Os papéis de gênero

Os indivíduos se comportam, majoritariamente, de maneira adequada às expectativas sociais relacionadas aos seus gêneros. A revista *Sex Roles*, em circulação desde 1975, e uma série de pesquisas – às quais retornaremos – enfocaram essa questão. Justamente no ano de sua fundação, no número 4 desse periódico, em artigo *A definição dos estereótipos através da lista de adjetivos*, os autores John Williams

e Susam M. Bennet analisaram os estereótipos de gênero nos Estados Unidos. Perguntou-se a cinquenta homens e a cinquenta mulheres do Ensino Superior quais eram os adjetivos que melhor caracterizariam ambos os gêneros. Os resultados validam apenas os adjetivos com os quais 75% dos participantes homens e mulheres concordam, o que nos permite reter apenas trinta e três adjetivos para aqueles e trinta para estas últimas. Se estendermos o resultado para apenas 60% de consenso, obteremos noventa e oito adjetivos para homens e oitenta e três para mulheres. Eis o quadro com os resultados:

**Quadro 1:** adjetivos coletados em pesquisa de 1975

Adjetivos para os homens	Adjetivos para as mulheres
Afirmativo, desordenado, independente	Afetuosos, doce, queixosa
Agressivo, dominante, impassível	Atencioso, lisonjeira, preocupada
Ambicioso, elegante, lógico	Atraente, emocional, prudente
Autocrático, duro, masculino	Caprichosa, excitável, sonhadora
Aventureiro, energético, racional	Charmosa, fraca, sentimental
Barulhento, alegre, realista	Encantadora, feminina, sensível
Destemido, empreendedor, rigoroso	Complacente, frívola, sofisticada
Confiante, excitável, robusto	Terna, humilde, submissa
Constante, firme, sem emoção	Delicada, nervosa, volúvel
Corajoso, forte, severo	Dependente, perseverante, voluptuosa
Cruel, grosseiro, presunçoso	

**Fonte:** Williams e Bennet (1975)

Como vemos, os resultados são bastante caricaturais. Pode-se admitir, entretanto, que, na ambiência dos Estados Unidos, em 1975, eles correspondem razoavelmente bem a estereótipos relativos a homens e mulheres. É possível imaginar que esses estereótipos se fortaleceram ou tomaram outras formas hoje, ou até que talvez sejam diferentes na França e nos EUA. Veremos que isso não é de todo certo.

De fato, mais de duas décadas depois, Williams, Robert Satterwhite e Best (1999, p. 513-521) realizaram uma pesquisa – dessa vez, não apenas em um só país e lugar, mas em vinte e cinco países – cujo resultado não foi muito distinto. Na ocasião, novamente, os adjetivos mais consensuais e citados com maior regularidade foram mantidos. Vemos que, para vinte e cinco nações do mundo, a imagem não é muito

diferente. Os homens são descritos como: “*ativos, aventureiros, agressivos, ambiciosos, autoritários, temerosos, corajosos, cruéis, audaciosos, dominantes, enérgicos, empreendedores, poderosos, independentes, inventivos, lógicos, masculinos, progressistas, robustos, rudes, confiantes, severos, forte, duros, não emotivos*”. Ao contrário, as mulheres são percebidas como “*emocionais, afetuosas, ansiosas, sedutoras, encantadoras, queixosas, curiosas, dependentes, sonhadoras, emotivas, temerosas, obstinadas, gentis, sensíveis, sensuais, reservadas, ternas, submissas, supersticiosas, tagarelas, reservadas, fracas, choronas...*”. Em 1999, isso é o que podemos chamar de estereótipos de gênero quase universais, ao menos para os países envolvidos na investigação em xeque.

Para conferir se esse estudo poderia ser relacionado ao ambiente escolar francês, aplicamos um procedimento muito simples, com o objetivo de trazer à tona os estereótipos de gênero entre estudantes do primeiro ano de mestrado, os quais se preparam para a docência. Tratava-se, para o propósito em questão, de fornecer uma lista de, no máximo, dez adjetivos qualificando uma menina e um menino de 6º ano<sup>4</sup>. Essa turma foi escolhida para evitar o uso de muitos qualificadores biológicos (cabelos, seios, menstruação etc.). Em seguida, foi pedido aos mestrandos que se reunissem em trios e chegassem a um consenso sobre cinco adjetivos. Os adjetivos mais citados (entre 90% e 75% dos grupos os citaram) foram, então, utilizados. Aqui está a tabela obtida, em 2012, a partir de um total de 847 estudantes de mestrado:

---

<sup>4</sup> Nota do Tradutor: a classe de 6º ano (*sixième*) recebe alunos entre 11 e 12 anos e se constitui na primeira fase do colégio (*collège*), primeira classe do ensino secundário (etapa da educação francesa posterior à escola elementar).

**Quadro 2:** adjetivos coletados em questionário com mestrandos

Alunas de 6º ano	Alunos de 6º ano
Acadêmicas	Diretos
Tagarelas	Imaturos
“Pestes”	Bagunceiros
Emotivas	Provocadores
Sábias	Científicos
Aplicadas	Esportistas
Estudiosas	Barulhentos
“Vítimas da moda”	Conflituosos
Faladoras	Andam em grupos
Limpas	Agitados
Leitoras	Não acadêmicos
Inseparáveis da melhor amiga	Sujos
Fazem coisas às escondidas	Testam os limites
Maduras	Jogam videogame

Constata-se que os resultados não são muito discrepantes daqueles obtidos por John Williams e Susan Bennett em 1975, ou dos apresentados em 1999 por John E. Williams, Robert Satterwhite e Deborah L. Best. A conclusão que pode ser tirada dessas tabelas é que os estereótipos de gênero são uma das representações sociais mais universalizadas. O problema, entretanto, surge quando se trata de professores ou de futuros professores que reverberam o discurso essencialista. Pode-se perguntar se tais preconceitos não agem como profecias autorrealizáveis e, neste caso, produzem, como outros autores já mostraram (De Boissieu, 2009), não alunos, mas “meninas-estudantes” e “meninos-estudantes”, desde os primeiros anos da Educação Infantil.

Faz-se mister concluir essa discussão inicial sobre os estereótipos de gênero e os preconceitos sociais por meio de um teste usado com muita frequência em diferentes campos, notadamente nas Psicologia Cognitiva e Experimental ou em Psicossociologia, cujo propósito é destacar, para um ou mais sujeitos, as tendências de gênero por eles sustentadas.

Por muito tempo, o gênero foi pensado, por um indivíduo, como um *continuum* que ia do polo masculino ao feminino, isto é, como uma espécie de vetor de dupla atração. Logo, se você fosse masculino, não seria feminino, e vice-versa. Não se poderia ser, por exemplo, 80% feminino e 20% masculino, ou 45% feminino e 55% masculino.

Contudo, esse modelo, para a Psicologia Cognitiva, era insatisfatório. Em consequência disso, os pesquisadores começaram a pensar mais sobre a questão com dois vetores independentes e orientados: um vetor masculino de 0 a 100% e outro feminino, de igual variação percentual. Neste caso, pode-se, por exemplo, ser 70% feminino e 55% masculino, ou mesmo 100% feminino e masculino (o que era extremamente raro ou mesmo inexistente) e, assim, descrito como andrógino (0% e 0% sendo neutros). Testes foram projetados a partir desses modelos para determinar a personalidade de um sujeito em termos de gênero. Esses testes, validados em numerosas amostras e em diferentes países, basearam-se largamente em estereótipos de gênero (a lista de adjetivos) destacados por John Williams e Susan Bennett. Uma pesquisadora, todavia, achava que esse teste era reducionista, uma vez que não levava em consideração outra possibilidade: a neutralidade ou a androginia no campo do gênero.

Sandra Lipsitz bem produziu, assim, em 1971, um teste em que três vetores são independentes: feminino, masculino e neutro. Por um lado, isso corresponde à estruturação da língua inglesa e, por outro, evita uma visão estritamente dicotômica e, portanto, parcialmente antagônica. Dessa maneira, foi criado o B.S.R.I. (*Bem Sex Role Inventory*), que teve como objetivo definir uma personalidade em termos de gênero. Eis abaixo a versão francesa de Hurtig e Pichevin (1986), que pode ser facilmente encontrada on-line atualmente. Ela contém, como vemos, sessenta itens medidos de acordo com uma escala Likert (com sete possibilidades de escolha). Vinte itens correspondem supostamente a estereótipos masculinos, vinte a estereótipos femininos e outros, na mesma quantidade, são considerados neutros ou andróginos:



Pode-se, obviamente, reprovar esse teste por ter sido construído inicialmente sobre estereótipos de gênero evidenciados alhures e por ser caricatural. Hurtig e Pichevin (1986) classificam, ademais, os adjetivos como mais ou menos relevantes, conforme foi indicado pela mensagem do site onde o teste está on-line e onde os resultados podem ser obtidos diretamente: *“Este teste não quer dizer muita coisa”*. Essa afirmação também demonstra, de certa forma, a pobreza de certos testes em Psicologia Experimental. Mais provavelmente, aponta a adequação de nossa personalidade generificada aos estereótipos de gênero correntes nas sociedades minimamente ocidentalizadas. Deve-se notar, aliás, que se alguém o fizer repetidas vezes, por períodos bastante longos, não obterá os mesmos resultados sistematicamente. Haveria movimentos de nossos estereótipos de gênero no tempo ou diferentes representações deles, ou, ainda mais claramente, eles seriam mutáveis. Para experimentar essa variação, tentamos fazer o teste tão sinceramente quanto possível (embora o conheçamos quase de cor). Eis, a seguir, o tipo de resultado que alcançado: *“Seu score é de 55 pontos masculinos, de um total de 100; 68.333 pontos femininos, de um total de 100; e 52.5 pontos andróginos (neutros), de um total de 100.”*

Também é notório que podemos ser masculinos e ter mais valências consideradas pelo teste como femininas, e, inversamente, é possível constatar que podemos ser mulheres e ter valências mais masculinas ou neutras do que femininas.

## **Exemplos de preconceitos de gênero e de sua construção: um caso clínico específico na educação profissional “masculina”**

Karine Almanza (2017) realizou uma exaustiva entrevista clínica, para fins de pesquisa, com uma aluna portadora de uma particularidade: o fato de ter escolhido o percurso “Manutenção de Veículos” (ou, simplesmente, “Mecânica”) em um liceu profissional e numa turma exclusivamente masculina. O propósito de Almanza foi conhecer e compreender os mecanismos que permitem a uma menina se inscrever



em um curso predominantemente masculino. O conjunto do estabelecimento é dominado pelos homens, que ocupam 454 vagas de um total de 461 inscritos. Logo, há apenas 7 meninas matriculadas. Seria desejável conduzir entrevistas com esse pequeno grupo, mas apenas uma concordou em participar. Deve-se notar que, ao longo de três anos, o número de meninas na escola se mantém estável ou em ligeira diminuição. Em nível nacional, o Ministério da Educação lista, em 2016, apenas 4,3% das mulheres no percurso profissional Engenharia Elétrica e apenas 3,8% no da Engenharia Mecânica. Salientaremos, posteriormente, que o oposto é verdadeiro: para estudos superiores como Letras ou nos mestrados “Profissões da Educação, do Ensino e da Formação” (primeiro grau), a presença feminina é mais elevada.

A pesquisa começou com a aplicação do teste BSRI com a jovem que seria o sujeito da entrevista qualitativa. Os resultados foram bastante equilibrados, haja vista que mostraram 77,5 em masculinidade, 77,5 em feminilidade e 78,33 em androginia ou neutralidade. Não nos é facultado afirmar, portanto, com relação aos itens desse teste, que ela tinha um nível de masculinidade fora do comum ou mesmo um nível de neutralidade ou androginia muito fortemente marcado. Pelo contrário, sua personalidade, em termos de gênero, parece bastante equilibrada. A análise dos conteúdos da entrevista revela, por seu turno, um certo número de palavras-chave que, de certa forma, podem definir o perímetro cultural em que esse tipo de iniciativa particular se inscreve. Eles mostram, ao contrário do BSRI, um discurso estruturado em torno de dois polos: uma masculinidade extremamente forte e a questão da exceção de gênero.

**Figura 3:** principais palavras coletadas da entrevista com a aluna



O conjunto acima ressalta muito claramente a ideia de um *problema de gênero*<sup>5</sup>. Com efeito, como vemos, é o termo “menino” (*garçon*) que tem mais peso na entrevista, seguido pelas palavras “exceção” (*exception*)<sup>6</sup>,

---

<sup>5</sup> Nota do Tradutor: alusão ao título da obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, da filósofa estadunidense Judith Butler.

<sup>6</sup> “...então, eu refleti por um momento e pensei: ‘Por que não Mecânica?’, já que eu gosto e que não é sempre que ouvimos uma menina dizer ‘Bem, eu quero ingressar na [formação em] mecânica... Eu pensei: ‘Bom, eu vou ser uma exceção à regra e, de fato, é o que eu vejo agora’”. “Mas do lado do meu pai, eles estavam todos felizes principalmente [com o fato de] eu fazer algo de excepcional...” “Sim, é disso que eu gosto, sim. Eu amo ser a exceção à regra. Eu adoro isso”; “Eu não gosto de estar na massa, [sendo] igual a todo mundo” (extrato da entrevista a Y).

“menina” (*filles*)<sup>7</sup> e “maria-homem” (*garçon-manqué*)<sup>8</sup>. A palavra “comentários” (*commentaires*), porém, provavelmente, não é muito significativa relativamente às questões em xeque. Vemos também que os modelos dos homens da família são particularmente importantes nessa escolha (“pai” (*père*) e “avô” (*grand-père*). As mulheres, por outro lado, estão virtualmente ausentes de toda a entrevista. Uma “família de acolhimento” (*famille d'accueil*) também aparece, mas em nenhum lugar encontram-se as palavras “mãe” ou “avó”. Podemos, portanto, supor que a estrutura familiar e os modelos identificatórios foram estruturantes para as escolhas dessa estudante “atípica”, que escolheu uma profissão “atípica”.

Mas, se nos aprofundarmos um pouco mais no discurso da entrevistada, percebe-se, muito rapidamente, que essa jovem pôde fazer sua escolha por ter sido *fortemente apoiada* por um professor. Em outras palavras, não é por acaso que a escola aparece nessa possibilidade de transgressão da ordem de gênero, mesmo se podemos dizer que um caso clínico nunca deve levar a uma generalização. Outros exemplos, fora da entrevista e do protocolo de pesquisa, confirmam a necessidade do suporte de uma professora ou de um professor para que esse tipo de “transgressão” sociocultural aconteça. Outros exemplos foram fornecidos no mesmo curso.

Similarmente, notaremos – mas isso é menos aparente no conjunto de palavras – que, como acontece com as professoras de Educação Física face à masculinidade da profissão, ela enfatiza uma feminilidade

---

<sup>7</sup> “Porque hoje eu estou bem vestida, com minha bolsa e maquiada... Enfim, fisicamente isso [que eu vou dizer] não dá pra ver, mas mentalmente eu sempre me pergunto por que eu não estou com uma calça esportiva [risos]” “Na verdade, no segundo [ano] eu me vestia realmente como os garotos, tinha cabelos curtos, nunca estava maquiada, de costas se poderia dizer que [eu] era um menino, sabe? Mas vamos dizer que, fisicamente, eu mudei, mas mentalmente de jeito nenhum” (entrevista com Y).

<sup>8</sup> “Além disso, eu sempre saio com os meninos. Vão dizer que eu sou uma maria-homem” “Eu sempre brinquei como os meninos, eu sempre falei como garotos” “Eu não vou dizer que eu me considero uma maria-homem, mas tampouco vou dizer que eu me considero uma princesa” (Entrevista Y).

hegemônica ou pelo menos uma hiper-feminização fora da profissão. Em outras palavras, sua transgressão da ordem de gênero também passa por uma compensação feminina exagerada em um outro espaço social. Por exemplo, mesmo que internamente ela se sinta vestida “com uma calça esportiva”, externamente ela usará maquiagem, uma bolsa de mulher, se vestirá com uma saia etc. Há uma forte tensão entre os polos masculino e feminino. Sua identidade profissional é “masculina” e sua identidade pessoal é “feminina”. Isso também pode explicar os níveis equivalentes de masculinidade e de feminilidade obtidos com o BSRI.

Além disso, a entrevista nos permite sublinhar as relações mantidas entre a aluna e os meninos de sua turma. São visíveis processos de seduções misturados com um reconhecimento neutro da sua competência. Se, no início de sua presença nas aulas, eram os meninos que zombavam dela, hoje ela diz que é ela que, às vezes, ri da incompetência deles em certas situações. Ela deve, no entanto, em seu campo específico de atividade, transformar seu corpo especialmente para ser capaz de carregar coisas pesadas (um pouco como fazem as professoras de Educação Física com os seus corpos). A estudante diz que começou a musculação para poder competir com os meninos nessa área e, enquanto no início de seus estudos ela só era capaz de levantar trinta quilos, agora já sustenta sessenta. Parece orgulhosa disso, comparando-se com os meninos que, também eles, “pegam no pesado”.

Podemos ver, portanto, através deste caso particular e singular – mas que no futuro poderia tornar-se cada vez menos raro –, que a escolha de trajetórias atípicas no domínio escolar pressupõe uma relativa transgressão das normas de gênero e, em especial, da heteronormatividade. Isso pressupõe, aparentemente, que o estudante distinga claramente sua identidade profissional da pessoal, o que requer, naturalmente, um *problema de gênero* e mesmo, no fim das contas, um problema no sistema escolar. Voltaremos a esse tema na conclusão.

## Os preconceitos de gênero para as estudantes dos percursos profissionalizantes terciários

Outros estudos, como os realizados por Julie Thomas (2013), mostram que, inversamente, as jovens formadas nos percursos terciários muito feminilizados possuíam representações sociais e profissionais bastante heteronormativas. O que ela chama nesse artigo, publicado em *Sociétés Contemporaines*, de “socializações primárias” apontava que, ao contrário do exemplo anteriormente apresentado, o conjunto de representações das meninas estava estruturado sobre uma base de total oposição das ordens feminina e masculina. Assim, “fazer marcenaria” ou “consertar motores ou instalações elétricas diversas” eram atividades próprias dos meninos e opostas ao universo feminino no que concerne aos lazeres, mas também no que diz respeito às disciplinas escolares.

Ao inverso, e paradoxalmente, para o conjunto dos adolescentes dos percursos industriais, os lazeres que não eram apropriados aos meninos eram “fazer bijuterias”, “costurar”, “cuidar de bebês”. Na mesma direção, as matérias recomendadas para as garotas forneciam uma visão extremamente estereotipada e muito heteronormativa, o que é demasiadamente paradoxal se levarmos em conta a entrevista descrita anteriormente, mas também considerando a profissão visada por essas jovens dos percursos industriais. Se elas pudessem aplicar a si mesmas as transgressões de gênero, considerando o percurso formativo escolhido, seria praticamente impossível perceberem a recíproca para os meninos.

Consequentemente, nota-se que as representações coletivas são extremamente pesadas e limitadoras, inclusive para as jovens que optaram por percursos atípicos em relação ao seu gênero. Isso aponta para uma redefinição da ordem escolar ou ao menos para a sua redistribuição, bem como para uma atenção importante consagrada a esta questão. Tal iniciativa seria possível, por exemplo, através do recurso à literatura acessada pelos jovens e aos contos infantis, mas também, agora, na França, através das aulas de Moral e Cívica na perspectiva de uma implantação de uma igualdade real.

## Professoras de Educação Física: entre masculinidade esportiva e feminilidade social

O esporte, na França e em todo o mundo, é uma das atividades mais discriminatórias. Nas questões de gênero, encontra-se atrasado relativamente a todas as outras práticas humanas, diferenciando-se somente talvez de certas práticas religiosas (separação de mulheres e homens em algumas igrejas e mesquitas). Nenhuma atividade esportiva é mista (ou quase nenhuma). A diversidade real existe raramente em esportes como o tênis, o badminton (duplas mistas), a equitação (salto e adestramento) e o tiro. Por outro lado, há muitas atividades físicas não esportivas mistas, como a musculação (bastante feminizada, contudo), a escalada e a caminhada. Desse ponto de vista, a Educação Física escolar está muito à frente do mundo esportivo, assim como a escola continua sempre avançada em relação à família e ao mundo corporativo.

No entanto, ao observar as aulas de Educação Física no ensino secundário, pode-se constatar que as atividades esportivas coletivas são geralmente praticadas em grupos mistos, incluindo as competições. Naturalmente, todas as outras práticas corporais são feitas em comum e em classe mista, o que não significa necessariamente que meninos e meninas sempre pratiquem juntos. Às vezes, eles podem praticar lado a lado (como na ginástica, natação ou atletismo), e não necessariamente juntos. Alguns esportes específicos, como a ginástica acrobática, geralmente proporcionam práticas mistas, de acordo com as afinidades dos alunos.

Por outro lado, numerosas associações esportivas escolares, como a União Nacional de Esporte Escolar, implementaram esportes coletivos mistos. No handebol, por exemplo, a prática é feita obrigatoriamente com três meninas e três meninos como jogadores de campo; no rúgbi, são oito jogadores, sem usar o pé, sendo quatro meninas e quatro meninos; no futebol, cinco meninas e cinco meninos compõem o time, e no vôlei este é composto obrigatoriamente por três jovens de cada gênero. Mas existem outras atividades menos populares, como o *Ultimate*, onde a diversidade é feita sem dificuldade. O mesmo vale para

o prático *Tchoukball*, originário da Suíça. Evidentemente, a expressão corporal (geralmente iniciada com o hip-hop, para facilitar a entrada na atividade de meninos) também é praticada em grupos mistos.

Como podemos ver, a diversidade de gênero parece já ter sido conquistada nas práticas esportivas e nas demais práticas do ensino secundário. Entretanto, quando observamos as notas das meninas e meninos no exame de acesso ao ensino superior, constatamos, como vimos acima, um grande déficit em relação às meninas. Isso é ainda mais surpreendente quando levamos em conta que, na maioria das outras disciplinas, são elas que, por causa da vantagem na leitura, superam os meninos. É claro que poderíamos ficar satisfeitos e dizer que esse contexto das notas, em áreas como tecnologia, tecnociência, ciência, ou mesmo matemática, cria um espaço escolar favorável aos meninos em situação de insucesso escolar. Na verdade, qualquer desigualdade de resultados deve ser investigada de perto, e faz-se preciso verificar se ela não corresponde a um estereótipo de gênero ou a um preconceito dos professores.

A realidade da fabricação dessa diferença de notas na Educação Física é, na verdade, bastante trivial, como vimos. Por um lado, o fato de esta disciplina ainda ser baseada em atividades esportivas tende a favorecer os garotos em seu gosto pela competição (*agon*), mas, por outro lado, um parâmetro entra em jogo: as “competências específicas” e as atividades que as acompanham no nível do exame de acesso ao ensino superior. A maioria dessas atividades, no mundo dos esportes, como vimos acima, são massivamente ou predominantemente masculinas, ao passo que as atividades femininas são representadas apenas em pequenos números para as avaliações.

Paradoxalmente, as professoras de Educação Física, como um todo, entram no jogo da prática esportiva para a qual também foram condicionadas durante o ensino superior (conforme vimos, o mesmo se passa com as docentes de matemática). Geneviève Cogerino e Marie Mansey (2010) mostram como essas professoras se encontram em um sistema de duplo constrangimento vinculado aos estereótipos de gênero.

De um lado, em sua profissão, devem mostrar-se atléticas e, portanto, de uma certa maneira, masculinas ou masculinizadas (músculos, resistência, forma corporal, performance etc); de outro, socialmente, elas compensarão essa “desfeminização” por uma “superfeminização” de sua aparência e imagem de seu corpo (como fazem os garotos na escola, mas em outro sentido). Para as autoras mencionadas acima,

‘quaisquer que sejam as suas especialidades esportivas, o nível de esporte em que evoluíram ou sua experiência, as professoras entrevistadas pensam seus corpos de maneira funcional’ (FRANZOI, 1995). Elas avaliam seu corpo não em função da percepção de suas diferentes partes, e sim segundo suas percepções acerca de sua condição física, força muscular, nível de energia ou agilidade. O corpo que elas pensam apresentar na Educação Física é, acima de tudo, um corpo ativo, dinâmico, tonificado, capaz de fazer. Elas tentam, de fato, conciliar sua imagem corporal profissional e seu ideal corporal feminino” (COGERINO; MANSEY, 2010, p. 104).

A partir de onze entrevistas semiestruturadas dirigidas às professoras de Educação Física, cuja faixa etária variava de vinte e seis a cinquenta e três anos, foi revelado um sistema paradoxal de representação, ou melhor, um sistema de oxímoro entre essas docentes. Todas consideram que em sua profissão “*estamos diretamente no centro das atenções [...], nos expomos*” (Cogerino; Mansey, 2010, p. 102). De acordo com elas, os alunos estão particularmente atentos à sua aparência e às suas roupas, por isso a importância de se mostrar “elegante”:

“Eu acho que sou elegante, faço um esforço para [ser]” (idem). Mas, inversamente, para justificar seu status social, elas devem apresentar suas capacidades de desempenho: “Mas você vê meus ombros [um pouco largos]? Bom, isso não me incomoda. A rigor, eu gosto, porque uma imagem atlética pega bem com



a imagem do professor de Educação Física”. Além disso, é a dificuldade de ser mulher em um ambiente com fortes conotações masculinas que se revela: “Eu dou a imagem de um corpo vivificante, de um corpo forte [...] quero mostrar que a mulher não é necessariamente fraca, então para mim é importante” (E10) (Cogerino; Mansey, 2010, p. 105).

Para algumas, a identidade profissional pode até preceder o ideal do ego ou eu ideal: “*Sou professora de Educação Física antes de ser mulher*’ (E9); *‘Não, eu não sou super elegante, porque não é meu estilo e também porque acho que, na Educação Física, nós não precisamos disso*’ (E7)” (Cogerino; Mansey, 2010, p. 106). A assimilação ao esporte federal masculino pode, assim, preceder a feminilidade em algumas docentes. Mas, para a maioria das entrevistadas, ao contrário, há uma supercompensação, pois surge uma busca, fora da sala de aula e da profissão, uma hiperfeminização – o que as autoras chamam de “feminilidade hegemônica”:

Tivemos, de todo modo, muitas professoras bastante atléticas, sempre vestidas com calças esportivas, sem maquiagem, cabelo curto, um pouco gordinhas. Eu mesma tive professoras assim. E, se você quiser, eu acho que aos olhos das alunas... Eu não queria transmitir isso” (E5). [...] Elas têm, além disso, uma concepção do ato de ensinar que coloca a sedução na base de toda vontade para ensinar: “Eu acho que, enquanto professora, estamos constantemente tentando seduzir [...] Estou convencida de que também é bom, enquanto mulher, transmitir... esse lado mulher”. (E6) (Cogerino; Mansey, 2010, p. 106)

Através deste exemplo de pesquisa, vemos o quão difícil é, para uma docente de Educação Física, na França, se situar entre o ideal social feminino e a identidade profissional fortemente marcada pela ideologia masculina do esporte.

## Conclusão

No cenário acadêmico francês, há pouquíssimos estudos sobre a formação profissional ou, mais genericamente, sobre a construção de uma profissionalidade sob a ótica do gênero. É difícil, inclusive, estabelecer uma revisão da literatura sobre o assunto. De fato, além de alguns sites que fazem referência a grandes estatísticas, artigos dedicados estritamente às questões de profissionalização em interfaces com o sexo e com o gênero são praticamente inexistentes.

O objetivo do artigo foi realizar uma revisão para esclarecer o conceito de gênero, as noções de estereótipos e preconceitos em relação a essa noção e, em seguida, propor algumas pistas concernentes às associações entre profissionalização e gênero. Através de três exemplos, estabeleceu-se que os preconceitos e as tensões entre o mundo escolar e o mundo profissional ou social estão muito presentes quando adentramos no domínio em tela. Ser feminina, em um mundo profissional masculino (Esporte e Mecânica), obviamente não é um dado insignificante em termos de identidade pessoal vivida. Ademais, quando se é estudante da educação profissional terciária, pode-se também ser portador de preconceitos e estereótipos de gênero extremamente pesados.

Em suma, se na França a educação é mista em todos os níveis (ou melhor, deveria ser), parece que as formações profissionais são particularmente marcadas pelos preconceitos e estereótipos de gênero, os quais, devemos lembrar, são construídos desde a saída do ventre materno (cf. BELLOTTI, 1974). Obviamente, a produção desses comportamentos se dá a partir daqueles existentes no ambiente familiar ao longo da mais tenra infância, notadamente por meio da nutrição (amamentação, alimentação diferenciada para meninas e meninos etc), jogos (masculinizados ou feminizados) e roupas (determinadas cores e roupas muito diferenciadas e menos práticas para meninas do que para os meninos). Por fim, é evidente que a construção dessas práticas também acontece na escola, local onde os professores, acreditando serem igualitários, carregam preconceitos muito fortes, que funcionam como profecias autorrealizáveis através do efeito Pigmalião.

## Referências

- Almanza, K. **Le genre dans les filières industrielles** : étude d'un parcours atypique. Dissertação (Faculdade de Educação). Universidade de Montpellier, Montpellier, 2017.
- Belotti, G. E. **Dalla parte de la bambine** : l'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita. Milano : Feltrini, 1973.
- Belotti, G. E. **Du côté des petites filles**. Paris : Édition des Femmes, 1974.
- BOISSIEU, C. Sexes et genres à l'école maternelle. Un essai de modélisation du concept de « genre scolaire ». **Recherche & Education**, n. 2, p. 23-43, 2009.
- DÉSY, P. L'homme-femme (Les berdaches en Amérique du Nord). **Libre – politique, anthropologie, philosophie (Paris)**, n. 78 (3), p. 57-102, 1978.
- Hurtig, M.-C. ; Pichevin, M.-F. La variable sexe en psychologie. **Cahiers de psychologie cognitive**, n. 5, p. 187-228, 1985.
- Le Manner-Idrissi, G. **L'Identité sexuée**. Paris : Dunod, 1997.
- Le Maner-Idrissi, G. ; Levêque, A. ; Massa, J. Manifestations précoces de l'identité sexuée. **L'Orientation scolaire et professionnelle**, 31 (4), p. 507-522, 2002.
- Le Maner-Idrissi, G. ; Renault, L. Développement du “ schéma de genre ” : une asymétrie entre filles et garçons ? **Enfance**, 3, (58), p. 251-265, 2006.
- LEROI-GOURHAN, A. **L'Homme et la matière**. Paris: Albin Michel, 1943.
- LEROI-GOURHAN, A. **Milieu et techniques**. Paris: Albin Michel, 1945.
- MEAD, M. **Sexo e temperamento**. Trad. Rosa Krauz. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- THOMAS, J. Le corps des filles à l'épreuve des filières scolaires masculines. Le rôle des socialisations primaires et des contextes scolaires dans la manière de “faire le genre”. **Sociétés contemporaines**, n. 90, p. 53-79, 2013.
- Williams, J. ; Bennett, S. M. The sex role throught the adjective check list. **Sex Role**, 1975.
- Williams, J.E.; Satterwhite, R.; Best, D. L. Pancultural Gender Stereotypes Revisited: The Five Factor Model. **Sex Role**, (40) 7, p. 513–525, 1999.