



# IGUAL | IJUGI23D

IGUALDADE DE GÉNERO & IGUALDADE NO ENSINO

INTERVENÇÕES DA CONFERÊNCIA

13 de outubro de 2016





IGUAL | JAU9I23D  
IGUALDADE DE GÉNERO & IGUALDADE NO ENSINO  
INTERVENÇÕES DA CONFERÊNCIA

Conferências IMGT

IGUAL | JAUGI23D

IGUALDADE DE GÉNERO & IGUALDADE NO ENSINO

13 de outubro de 2016

AUTORES

António Ramalho · Maria Lúcia Amaral · Mário Cordeiro ·  
Maria Antónia Torres · Luís Aguiar-Conraria · Alexandre Homem Cristo ·  
Maria Eugénia Ferrão · Maria Azevedo · Pedro Carneiro · Ana Balcão Reis ·  
Miguel Portela · Margarida Lima Rego

IMGT – Instituto Miguel Galvão Teles

[www.mlgs.pt/imgt](http://www.mlgs.pt/imgt)

COORDENADORES

Rui Patrício  
Leonor Botto  
Martim Krupenski

ISSN 2184-1764

# ÍNDICE

· António Ramalho – O Talento Feminino	5
<b>Igualdade   Desigualdade de Género</b>	<b>28</b>
· Maria Lúcia Amaral – Igualdade de Género <i>vs.</i> Desigualdade de Género	29
· Mário Cordeiro – Igualdade <i>vs.</i> Desigualdade de Género	37
· Maria Antónia Torres – Mulheres em Portugal - Onde Estamos e para onde Queremos Ir	50
· Luís Aguiar-Conraria – O Sexo Certo	62
<b>Igualdade   Desigualdade no Ensino Não Superior</b>	<b>74</b>
· Alexandre Homem Cristo – Igualdade <i>vs.</i> Equidade – O Discurso Político e as Reformas por Fazer	75
· Maria Eugénia Ferrão – Equidade na Educação e Retenção Escolar: Algumas Notas para Reflexão e Debate	93
· Maria Azevedo – Educação: Um Sistema Desigual	104
<b>Igualdade   Desigualdade no Ensino Superior</b>	<b>121</b>
· Pedro Carneiro – Igualdade de Oportunidades no Acesso ao Ensino Superior	122
· Ana Balcão Reis – Igualdade no Ensino Superior	137
· Miguel Portela – Returns to Postgraduate Education in Portugal: Holding on to a Higher Ground	144
· Margarida Lima Rego – Tetos de Vidro, Grilhões de Seda. A Igualdade de Género no Ensino Superior	153

# O TALENTO FEMININO

ANTÓNIO RAMALHO

Tenho muito gosto em estar aqui, não só na Morais Leitão, mas também no Instituto Miguel Galvão Teles. Este instituto homenageia alguém que teve uma particular importância em muitas das organizações nas quais eu pude trabalhar, deixando naturalmente marcas, quer ao nível da sua vida pessoal (entusiasmante, emocionante), quer ao nível da sua vida profissional (criativa, que todos nós gostamos de recordar).

Sou um estranho jurista: tornei-me financeiro, e financeiro puro, no sentido de ter dirigido direções financeiras, salas de mercados. Portanto, não me tornei um daqueles financeiros teóricos que normalmente dão ministros das Finanças; sou mesmo daqueles que executaram funções específicas na área. Filho de uma matemática e de um economista, acabei, no entanto, por tornar-me jurista. E, enquanto jurista que ainda sou, acabo sempre por ter um prazer especial em ter convivido com pessoas que têm uma capacidade de ver o mundo e de o analisar numa forma tão intensa como o Miguel.

Simultaneamente, tenho um particular gosto em estar aqui para tratar deste tema, que só por si dissiparia qualquer hesitação em vir ao instituto. De facto, a amplitude da minha vida profissional leva-me a achar que a nossa responsabilidade perante a sociedade obriga a uma reflexão sobre áreas periféricas ao nosso trabalho. Por vezes, essas áreas acabam por cruzar-se com a nossa ocupação, devido às ideias fundamentais que temos sobre a nossa presença na sociedade. Ora, este tema da igualdade de géneros – e daquilo que a igualdade de géneros representa para a sociedade – é um dos que, na minha opinião, vão

determinar muito daquilo que é a evolução da sociedade a título universal. É necessário discutir algumas das questões que se colocam à civilização ocidental sobre certas igualdades: a igualdade geracional é uma delas; a igualdade de género é outra; e a igualdade social é mais outra. Estas questões vão determinar o sucesso ou insucesso do nosso modelo organizativo de sociedade, que neste momento sofre uma crise mais profunda do que aquela que se reflete nos números e nos conceitos. No caso específico português, o tema merece um debate e uma análise muito particulares.

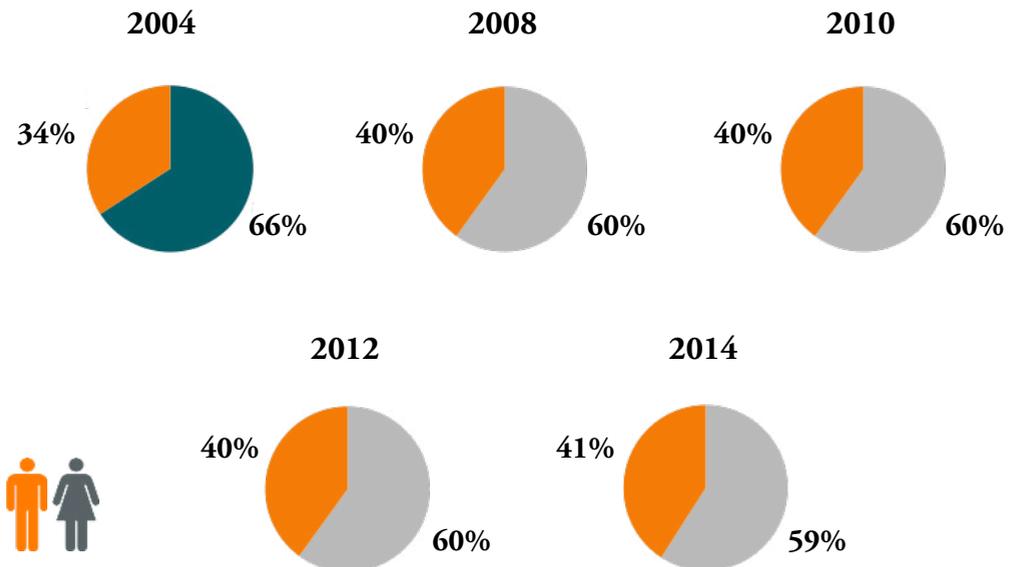
Tenho procurado muitas vezes encarar (de uma forma, aliás, razoavelmente diferente da habitual) este problema da igualdade de géneros. A minha tentativa é muito sóbria, mas também muito técnica. Na verdade, tenho um problema de *compliance* para apresentar: sou pai de duas filhas. Portanto, pergunto-me sempre se não haverá um interesse pessoal que me perturbe na avaliação que faço da evolução da sociedade e dos seus elementos. Gosto de fazer sempre esta declaração de interesses, não só porque o *compliance* está na moda mas também porque venho da banca – e sei que, vindo da banca, não tenho currículo mas sim cadastro.

Vou tentar fazer uma apresentação que identifique alguns factos, no quadro desta preocupação da igualdade de género e igualdade de ensino. Centrar-me-ei em factos concretos da sociedade portuguesa, a fim de analisar a sociedade portuguesa ela mesma. No fundo, procurarei fazer algumas reflexões a partir desses factos. Serão reflexões pessoais, mas, como eu acho que estamos num período onde devemos ter ideias concretas, vou apresentar algumas. Acho que, para se sair desta crise de valores identitários, não precisamos de mais segurança nem de mais certezas, mas sim de mais convicção. Enquanto presidente do Novo Banco, tenho manifestado o meu desejo de que cada um dos meus colaboradores passe a ser um *trader* – a única atividade que eu conheço onde as pessoas assumem tomar decisões com insuficiência de informação. Isto é, sabem que a insuficiência de informação existe mas tomam decisões, reconhecendo que estas são tomadas com insuficiência de informação. Um dos

problemas que nós temos hoje em dia é que, normalmente, queremos uma informação tão completa antes de decidir que acabamos por não tomar decisão nenhuma.

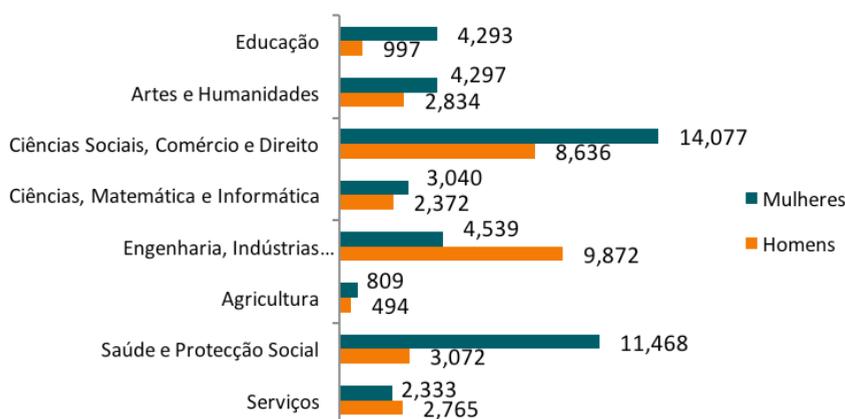
Os números que tenho para vos apresentar são, antes de mais, relativos ao enquadramento do nosso sistema educativo. Mais concretamente, visam caracterizar o género no sistema educativo português. De 2004 a 2014 (trouxe estes dez anos como referência), Portugal teve uma distribuição ao nível do ensino superior, quer na entrada quer sobretudo na saída, claramente favorável às mulheres. De facto, a taxa de feminização é elevada.

O Género no sistema educativo português



O que eu estou a dizer é óbvio para toda a gente. Todos vocês sabem, porque andaram na universidade, que não há curso algum em Portugal – excetuando os da área de Engenharia e Indústrias, como se vê no gráfico em baixo – que não seja dominado claramente pelas mulheres. Isto ao nível da entrada e ao nível da saída, normalmente com mais três a quatro pontos percentuais nas saídas do que nas entradas.

Áreas de educação por género nas licenciaturas



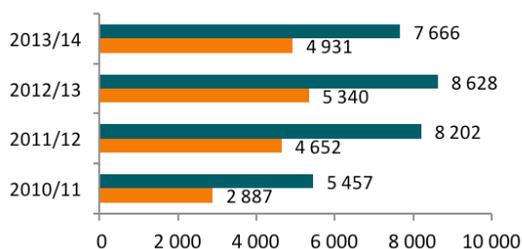
No 12.º ano a distribuição por género é de 50,5% contra 49,5%. Isto significa que quase não há distinção. Poderíamos pensar que há mais mulheres do que homens na vida liceal, mas isso não é verdade. A distribuição dos sexos é equilibrada até ao fim do ensino secundário, perturbando-se apenas ao nível do ensino superior. Na entrada, e sobretudo na saída. Isto acontece há dez anos. E acontece há dez anos, não só ao nível daquilo que é a realidade do ensino superior em geral, mas concretamente em quase todas as suas áreas: Educação; Artes e Humanidades; Ciências Sociais, Comércio e Direito; Ciências, Matemática e Informática; Agricultura; Saúde e Protecção Social; Serviços. A

única exceção é a área das Engenharias e Indústrias, que por tradição tem mais homens do que mulheres. Esta é a única área em que se mantém um domínio dos homens na licenciatura; não equilibrada em todos os cursos, mas normalmente ainda com predomínio masculino.

A partir destes dados, tendemos a concluir que, mais tarde ou mais cedo, o modelo da igualdade vai funcionar. Mas esta conclusão é errada. Porque o que estamos a ver com base nos últimos dez anos existe há 30 anos. Em 1986 estavam no ensino superior 53 724 mulheres e 52 492 homens. Esse foi o primeiro ano (há 30 anos, repito) em que as mulheres estiveram em maioria nas universidades. Nos cinco anos anteriores o valor já estava equilibrado (estes valores não se desequilibram instantaneamente, como é óbvio). Isto significa que há 30 anos que nós temos mais talento feminino do que talento masculino a sair das universidades. Este não é um problema dos últimos dois anos, nem dos últimos três, nem dos últimos cinco ou dez. É um problema dos últimos 30 anos. Isto é, os milhões do erário público gastos nas universidades – no ensino – formam mais mulheres do que homens. O que significa que nós temos um investimento público desviado e favorável às mulheres.

Também trouxe os números relativos aos doutoramentos, porque durante algum tempo não foram favoráveis às mulheres. Pelo contrário: o desequilíbrio era grande. Mas isso já não é verdade. Como vemos no gráfico seguinte, também há mais doutoramentos e mestrados de mulheres do que de homens, o que significa que todo o espectro do ensino acabou por ganhar algum pendor feminino.

Áreas de educação por género nos mestrados e nos doutoramentos



São números. Não merecem grande interpretação. Mas seria inevitável que o sistema profissional os viesse a refletir. Por outras palavras, seria de esperar que 30 anos de domínio feminino nas universidades se refletisse na igualdade que desejamos. O sistema educativo português tem estas características refletidas no sistema profissional, de tal modo que a população portuguesa tem uma taxa de empregabilidade feminina quase idêntica à masculina. Mas isto não é comum em relação a todas as culturas: ao contrário do que parece, as culturas com carácter nórdico (eu diria mesmo “com carácter protestante”) têm menos mulheres a trabalhar. Portugal é o país da Europa com mais mulheres a trabalhar. Atualmente há dois ou três países do Leste que estão numa situação semelhante à nossa. Mas a nossa taxa de empregabilidade feminina é muito significativa.

Quando olhamos para a população empregada por género, vemos que em 2014 e 2015 os números são praticamente iguais.

População empregada por género (milhares)

	Total	Masculino	Feminino
<b>2014</b>	<b>4 428</b>	<b>2 265</b>	<b>2 163</b>
<b>2015</b>	<b>4 495</b>	<b>2 302</b>	<b>2 193</b>

Portanto, temos neste momento praticamente tantos homens como mulheres a trabalhar. Poderíamos dizer que mulheres e homens trabalham em função das necessidades que o país tem, em função das dificuldades económicas das pessoas, em função das características naturais. Isso é verdade, mas a correlação entre dificuldades económicas e trabalho de mulheres não é evidente. O trabalho feminino é, aliás, muito mais dependente de estruturas culturais do que de estruturas necessárias ou naturais. Admitimos, porém, que ainda exista alguma caracterização com esse efeito.

Se isto é verdade do ponto de vista da empregabilidade, deixa de ser verdade do ponto de vista da estrutura salarial. Uma vez que existem mulheres profissionalmente “mais competentes” (porque desde há 30 anos que saem mais mulheres da universidade do que homens), era de esperar que houvesse uma disparidade salarial favorável às mulheres. Mas esta é, ao contrário do que seria de esperar e natural, contra as mulheres. Ou seja, nós deveríamos ter neste momento uma disparidade salarial favorável às mulheres, o que sucederia se tivéssemos um aproveitamento adequado do investimento realizado no ensino superior; e a verdade é que temos uma disparidade salarial que é muito negativa para as mulheres.

Evolução da disparidade salarial por setor (%)

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>Nacional</b>	9,2	10	12,8	12,8	14,8	13,0	<b>14,5</b>
<b>Público</b>	10	12,1	10,1	11,1	12,8	11,2	<b>12,5</b>
<b>Privado</b>	22,7	21,9	24,1	24,1	27,8	24,4	<b>27,3</b>

Não conseguimos fazer uma discriminação senão de carácter empresarial específico sobre as mesmas funções, portanto é muito difícil determinar a disparidade salarial função a função, havendo sempre desvios naturais por efeito de cada uma delas. No entanto, conseguimos fazer uma “correção”, tentando ver se a disparidade salarial tem nas faixas etárias uma diferenciação clara. E não tem.

Evolução da disparidade salarial por idade (%)

Idade	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>&lt; 25 anos</b>	5,2	2,4	4,9	7,6	9,1	12,7	<b>12,6</b>
<b>25-34</b>	4,7	4,2	6,1	6,5	6,4	5,5	<b>6,6</b>
<b>35-44</b>	11,8	11,7	15,6	14,4	14,9	13,1	<b>14,2</b>
<b>44-54</b>	9,4	9,9	10,8	14,8	17,5	15,2	<b>17,4</b>
<b>55-64</b>	10,2	10,5	9,7	19,2	22,1	19,7	<b>22,9</b>

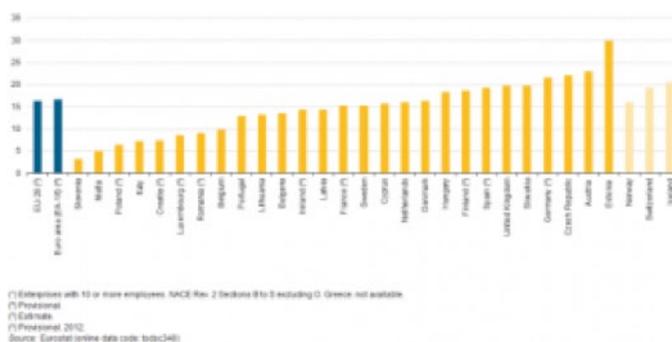
É evidente que as faixas etárias superiores refletem disparidades salariais favoráveis aos homens, o que poderia ter a ver com o histórico. Mas não é evidente que até aos 25 anos a disparidade salarial seja maior do que dos 25 aos 34 anos. Ora, é quase impensável que a disparidade salarial seja contrária às mulheres nesta faixa etária. Ser-lhes favorável era o resultado natural da aproximação entre o sistema de ensino e o sistema profissional. Numa tentativa particularmente fria de avaliar e perceber os resultados, poderíamos dizer que os homens são muito melhores na atividade profissional do que as mulheres, podendo assim compensar a sua inferioridade numérica no ensino passados 30 anos; mas então haveria qualquer coisa que funcionaria muito mal entre os 25 e os 34 anos.

Acrescente-se que a crise tem aumentado a disparidade salarial. Apesar de estar vindo tendencialmente a diminuir, aumentou durante a crise de um modo claro. Em todos os países, mas Portugal foi o país onde aumentou mais. Não somos o povo onde a disparidade salarial é mais evidente (temos, aliás, um valor muito próximo da média europeia), mas somos o povo onde esta disparidade cresceu mais durante a crise – o que merece, talvez, alguma justificação ou análise.

Concluimos que existe um problema de desigualdade salarial. Mas, em última instância, trata-se de um problema que se resolve a partir do acesso aos cargos superiores. Como já foi dito, desde há 30 anos que existem mais mulheres do que homens a sair da universidade. Mesmo admitindo a possibilidade de haver motivos desconhecidos para isso, os números sobre a progressão na carreira segundo o género são mesmo assustadores. Curiosamente, a disparidade salarial de que falámos aumenta nos cargos de chefia para 20,5%. Como podem imaginar, infelizmente esta realidade não é exclusiva de Portugal: é uma realidade que perpassa a Europa. Estamos mesmo na média europeia. Como eu digo, a única diferença é que a nossa disparidade salarial cresceu mais do que a dos outros países.

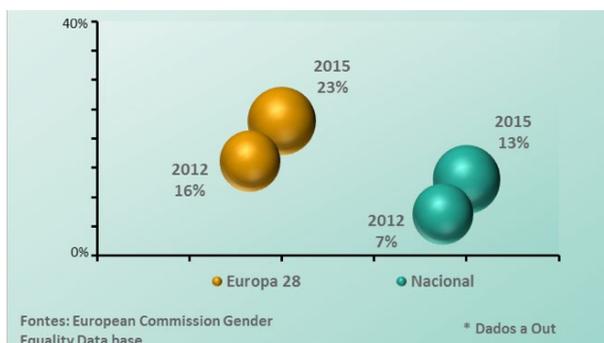
Estávamos numa situação melhor: como vemos no próximo gráfico, as disparidades salariais de países como a Alemanha são muito maiores do que as nossas.

Disparidades culturais na UE-28 no ano 2013



Se isto é uma realidade para todos os casos, convém acrescentar a essa realidade o problema do acesso aos cargos de chefia.

Taxa de feminização dos conselhos de administração na UE-28 e em Portugal nos anos 2012 e 2015



É muito caricato que, assumindo como padrão os anos 2012 e 2015, mantenhamos disparidades em relação àquilo que é a média europeia. A média europeia da feminização dos conselhos de administração foi de 16% em 2012 e de 23% em 2015, ao passo que em Portugal foi de 7% e 13%, respetivamente. E se considerarmos as percentagens de mulheres em cargos executivos nas empresas que estão cotadas, vemos que o valor é, neste momento, de aproximadamente 9,5% (para não nos envergonhar, nem sequer tive presentes as pessoas que assumem cargos de chefia devido à proximidade familiar com o dono). Se nos compararmos com os outros países da Europa, vemos que só existe um país com níveis semelhantes aos nossos: a Itália. Não estou a estabelecer nenhum nexu com base na situação da banca. Esta é a situação. Se olharmos depois para as empresas cotadas no PSI (portanto, para as grandes empresas), vemos que não existem mulheres presidentes. Além disso, vemos que temos uma percentagem de mulheres em cargos executivos de 12%, e em cargos não-executivos de 17%.

#### Mulheres em cargos de administração nas empresas portuguesas cotadas

	Empresas (n.º)	Mulheres em cargos executivos (%)	CEO
<b>2014</b>	<b>43</b>	<b>9,5</b>	<b>0</b>
<b>2013</b>	<b>43</b>	<b>8,8</b>	<b>0</b>
<b>2012</b>	<b>43</b>	<b>6,6</b>	<b>0</b>

Isto permite-me tirar três ou quatro conclusões e, depois, refletir sobre soluções ou enquadramentos possíveis do ponto de vista da gestão empresarial. A primeira conclusão que tiro é muito simples: devemos ter algum problema ao nível do sistema de ensino, mais concretamente um excesso de feminização. Há países que estão a fazer entradas diferidas entre homens e mulheres, eventualmente por evoluções de maturidade que sejam distintas; mas a verdade é

que nós temos mais mulheres do que homens à entrada da universidade. Isto significa que a descontinuidade na estrutura de ensino é favorável às mulheres e não aos homens.

Se isto é verdade, não deixa de ser verdade também que, a partir dessa etapa, o processo é igual para todos. Acontece que também saem mais mulheres do que homens da universidade. A diferença é pouca, mas compreensível. Ora, se isso é um custo significativo assumido pela sociedade, que vê na educação um dos elementos essenciais do investimento público e da sua estrutura, é absurdo e incompreensível que não se reflita no sistema profissional. Este problema é genérico, mas determinante para Portugal, porquanto se trata de um país que faz um investimento significativo em educação. Portugal é, aliás, dos países que têm uma maior percentagem do PIB afeta a sistemas educativos. E vamos ser claros: nem podemos dizer que somos malsucedidos. Nós temos tendência para dizer sempre que somos malsucedidos, mas não podemos andar a dizer que o somos. Além disso, temos a geração mais bem preparada de sempre. Portanto, houve muita coisa que se fez, evoluiu-se muito do ponto de vista do sistema educativo, que há 30 anos nada tinha a ver com o de hoje. Mas uma coisa é certa: fizemos um sistema educativo que formava mulheres e depois, na prática, pura e simplesmente destruímos o talento feminino criado.

Eu tenho dito, com toda a coragem, que temos de assumir isto como um problema específico de Portugal. Ou então temos de assumir uma coisa mais corajosa do que essa: a necessidade de estabelecer *numerus clausus* entre homens e mulheres à entrada da universidade, para não andarmos a gastar dinheiro com aquilo que não serve. Se temos coragem, então assumimos. Ou então convidamos o Trump para vir cá e ele com certeza faz uma proposta idêntica.

Não podemos fazer o investimento que fizemos em talento feminino e depois não nos reorganizarmos, do ponto de vista social, para dar uma resposta ao talento existente. Eu já arrisquei inclusivamente, em tempos, fazer contas sobre a destruição de valor que isto representaria. E deixem-me dizer que atingia

valores na ordem de 400 milhões/ano a 500 milhões/ano. Refiro-me à destruição de valor pelo facto de não potenciarmos tudo aquilo que foi o investimento público na formação mais feminina do que masculina.

Isso coloca-nos desafios relevantes. Do ponto de vista do sistema profissional, eu, como gestor, acho que o problema é pessoal. Considero um absurdo estar a “atirar para a sociedade” um problema que acho ser um destruidor de valor. No entanto, tenho dado sempre como exemplo as Estradas de Portugal, que, contrariamente ao que é tradição em Portugal, obtiveram uma taxa de feminização superior à dos homens, bem como uma taxa salarial e de disparidade favorável às mulheres. Que aliás tinha a ver basicamente com a possibilidade de aproveitar talento feminino exatamente numa altura em que havia mais mobilidade masculina. Havendo mais mobilidade masculina entre os 30 e os 40 anos, essa foi a faixa etária em que tivemos mais capacidade de fidelização feminina. Eu diria que a razão para esse sucesso foi o facto de haver uma creche, autónoma e de qualidade, nas instalações das Estradas de Portugal. Este facto garantia a proximidade entre a vida privada e a atividade laboral – algo que, quer queiramos quer não, na faixa etária em causa representa uma aproximação entre a mãe e o filho (ou filhos). Este foi um elemento determinante na minha capacidade de fidelização das mulheres, tendo como efeito um crescimento com estas características. Ainda por cima, todo este processo, bem como as suas vantagens, tinha sido gerido por outras pessoas antes de mim.

Mas, de facto, este é um problema que os gestores têm de assumir como pessoal. O facto de estarem a perder competências femininas neste processo é exato. Eu não quero dar nenhum exemplo na área. Costumo dar este e outros exemplos sempre na área empresarial, mas recentemente estive numa sessão pública (que aliás foi noticiada, foi organizada, enfim, teve o patrocínio mediático) que se chamava *CEO and their Daughters*. Uma jurista com 31 anos e concorrente desta casa deu o seu testemunho. Apresentou todos os números das sociedades de advogados: as sócias e os sócios, os números relativos ao sistema educativo... E eu confesso que decidi não falar. Como podem imaginar,

foi difícil, porque gosto de ter opiniões. E de facto isto é um problema da sociedade como um todo, e de cada uma das estruturas empresariais como um todo, quer queiramos quer não. Não estou a imputar a responsabilidade a terceiros, mas tão-pouco estou a desviar a questão do âmbito onde ela deve ser colocada.

Na minha opinião, isto significa que temos um conjunto de situações para tratar. É necessário, por exemplo, incrementar as políticas de conciliação entre a vida pessoal e a vida profissional. Não o termos feito é dos elementos mais destruidores desta metodologia, levando a que as mulheres, independentemente de já terem disparidades salariais no início da sua carreira, a certa altura saiam prejudicadas na sua carreira.

Esta necessidade de conciliação obriga a uma reflexão profunda sobre o modelo organizativo da sociedade, sobretudo da sociedade portuguesa. Portugal é o terceiro país da Europa onde se trabalha mais tempo. No caso da banca, é até mesmo o país onde se trabalha mais tempo. Ora, como o nosso nível de produtividade é dos piores, eu não sei o que é que fazemos durante o tempo que estamos no emprego, mas seguramente não estamos a ser produtivos. E isto, se leva ainda por cima a deteriorar os elementos concretos da relação pessoal e profissional (que merecem muitas e variadas reflexões), leva seguramente à determinação de uma realidade, que é o desperdício de talento feminino.

Definitivamente, precisamos de elementos aceleradores do processo de igualdade. Porque quem diz frases como «[a]h, não! As coisas vão melhorando! No futuro não vai ser assim: as tuas filhas vão ter uma vida fantástica» está completamente enganado. Desde há 30 anos que existem mais mulheres do que homens a sair da universidade. Não há qualquer justificação para a situação atual. E, portanto, quer queiramos quer não, é necessário aplicar modelos acelerativos.

Acho que não há ninguém da comunicação social na sala para dizer que eu disse isto: foi feito um estudo sobre o ponto de equilíbrio que vai ser encontrado em Portugal, daqui a 86 anos, entre homens e mulheres. Mas também foi feito um estudo sobre inteligência artificial substitutiva, que atingirá esse valor daqui a 38-42 anos. O que significa, muito basicamente, que, antes de chegarmos à igualdade de géneros para a qual estamos a investir há anos, vamos chegar à altura em que os computadores nos substituirão na interpretação das leis. A verdade é que, neste momento, temos tendências sociais que não são aceitáveis para o nosso nível de investimento no sistema educativo.

Também não é aceitável o modelo de *accountability* sobre os efeitos desta desigualdade entre géneros. Esta desigualdade tem efeitos nefastos sobre a sociedade – de desperdício de investimento – e não tem qualquer tipo de *accountability*. Eu consigo verificar todas as estruturas salariais de todos os meus colegas da banca em qualquer relatório e contas, ou em qualquer *site* ou *blog*, mas a verdade é que não vejo onde estão os elementos determinantes deste sistema. Tenho preparado um novo conselho de administração para o Novo Banco. Uma das coisas que pus na minha introdução ao BCE foi o número de filhos que os membros do conselho têm. Coisa que toda a gente na banca achava escandalosa. E eu dizia: «[n]ão, não! Só quero pôr o género». Não sei porque é que este elemento é determinantemente negativo em relação àquilo que são as nossas componentes do ponto de vista do funcionamento da sociedade. Por isso a *accountability* do processo é fundamental.

Estou a tentar ser o mais amoral possível em toda a minha reflexão. Estou a tentar ser o mais financeiro possível. Eu faço um investimento “dos diabos” em ter talento, consigo ter talento... Não tenho aqui esse estudo, mas podemos dizer que só 2% ou 3% dos gestores das empresas do PSI-20 eram licenciados. Estávamos a fazer um investimento público brutal na universidade, e depois, afinal, isso não servia rigorosamente para nada, porque achávamos mal que fossem os licenciados a gerir. Achávamos que deviam estar calmamente em casa, a tratar das crianças e a fazer a cama. É também isso que a sociedade parece fazer. E isso representa efeitos fiscais discriminados.

Isto é bom ou mau para as empresas, do ponto de vista empresarial? Essa é a dúvida que, no fundo, se coloca. Porque isto podia ser tudo uma grande conversa, mas se aconteceu assim foi porque as empresas o quiseram. E o problema é que não é assim para as empresas. Primeiro, por razões de *compliance* perante a sociedade, naquilo que diz respeito à sua assembleia-geral de acionistas e à sua resposta acionista. De facto, começam a existir (e bem) regras que vêm determinar nalguns casos quotas seletivas, e noutros casos quotas obrigatórias. Neste aspeto, o setor público vai muito adiantado em relação ao setor privado, pondo exigências determinadas no processo. Há, no entanto, sítios onde começa a existir alguma sensibilidade face às quotas seletivas, as quais fazem todo o sentido.

Eu dou um exemplo que me parece extraordinariamente útil. Gosto de dar exemplos que possam escandalizar. Um deles tem que ver com um sistema de alternância nas entidades reguladoras. Por uma razão muito simples: no caso das entidades reguladoras, aquilo que se pretende não é equipas, mas sim um conjunto de individualidades, um fórum de debate com individualidades. Daí que a nomeação de muitos reguladores não ocorra na mesma data, mas sim em datas diferentes, para que cada um dos gestores da regulação, em vez de fazer parte de uma equipa, seja alguém que aduz um valor individual à sua posição enquanto regulador. Faz-me confusão, aliás, que haja uma equipa para a regulação, porque a ideia do regulador é exatamente a ideia dum conjunto de pessoas que em termos desse fórum conseguem, digamos assim, determinar uma independência na avaliação. Se é individual, não vejo razão nenhuma para não haver um sistema obrigatório de rotação de género. Se fosse por equipas, far-me-ia impressão; sendo individual, não.

Também não vejo nenhuma dificuldade em determinar a existência de quotas seletivas com modelos próprios. Na minha casa, no Novo Banco, o problema não se coloca: estamos com 51%/49%. O modelo de substituição deve seguir um sistema triplo em que estejam representados os dois géneros. Isto é, de três substitutos há um que tem de ser de um determinado sexo. Portanto, não

podem ser todos do mesmo sexo. Qual é a diferença entre isto e o programa de substituição criado? Nenhuma, porque uma das exigências que nós colocamos no programa de substituição é que o substituto seja alguém, por exemplo, “paralelo” – isto é, alguém que já tenha uma função paralela. Ora, havendo esta exigência, porque é que não podemos também pôr um quadro de exigência específico em relação àquilo que deveria ser a evolução dos modelos? E depois existem exigências que acabam por ser autorreguladas e que levam, inclusivamente, instituições a assumir perante o PSI-20 que vão ter um conjunto de evoluções até 2018, estabelecidas e assumidas no quadro da decisão do acionista. Mas, não competindo ao conselho de administração determinar, a verdade é que vários conselhos de administração assumiram a responsabilidade de os acionistas elegerem membros do conselho de administração que fossem determinados em razão do sexo.

Mas existe uma realidade sobreposta e mais importante do que estes quadros gerais do *compliance* societário, que é aquilo que de alguma maneira nós vamos determinando por exigência legal – e, deste ponto de vista, eu julgo que Portugal vai avançando, dentro do topo daquilo que são as exigências impostas. Refiro-me àquilo que se passa em relação aos equilíbrios pessoal/ /profissional, em relação aos equilíbrios sociais da organização e em relação a modelos específicos de progressão por mérito. Neste sentido, gostava de tecer, muito rapidamente, algumas considerações.

Em primeiro lugar, não faz sentido não potenciar a estrutura profissional de uma empresa. E o maior desperdício é eu perder pessoas entre os 30 e os 40 anos, naquilo que é o seu potencial, só porque vão ser mães. Peço imensa desculpa, mas não há nenhuma decisão de gestão mais estúpida do que esta. Existem, com certeza, modelos de conjugação da estrutura que não me levem a destruir potencial, porque a minha função como gestor é captar o potencial dos meus colaboradores, como podem imaginar. Mais uma vez, digo-o numa forma completamente amoral.

Em segundo lugar, não há necessidade, na minha opinião, de trabalhar sobre sistemas de desadequação organizacional, que têm muito a ver com a inexistência de tempos fora daquilo que é a nossa atividade laboral. A disponibilidade integral para a empresa parece-me um dos elementos mais destruidores. Eu sei que estou num escritório de advogados; vou ser muito cauteloso, porque faço-lhes exigências, e é uma maçada quando ligo ao João a dizer «[a]manhã preciso das coisas». Sabemos que isto acontece, mas deixem-me dizer que consigo verificar a organização de múltiplas organizações que não consomem todo o tempo dos seus trabalhadores. Mesmo admitindo que isto seja mais difícil em certos locais do que noutros, não me parece aceitável o modelo organizativo em que quem não trabalhe até às nove da noite não é digno de representar a instituição. Se eu estivesse nos Estados Unidos e estivesse a trabalhar às seis da tarde, perguntar-me-iam porque é que eu estava a tornar-me tão ineficiente que não podia sair às cinco e meia, como qualquer norte-americano decente. Não ter tempos fora da nossa atividade laboral prejudica o nosso equilíbrio perante a sociedade, pelo facto de não convivermos com a sua realidade e porque isso inclui um modelo de desorganização das estruturas existentes.

Exemplo disso são sociedades multinacionais prestadoras de serviço que, hoje em dia, já não têm nas empresas lugar suficiente para os seus trabalhadores, de tal modo que os trabalhadores já trabalham fora das empresas. A minha filha é casada com um gestor de uma grande empresa internacional, tecnológica, americana, que despede aliás regularmente 10% dos seus funcionários quando os lucros aumentam 10%, e que, portanto, está habituado a uma violenta relação profissional. Nessa empresa, entre as três e as cinco da tarde, segundo consta, não há ninguém no escritório: vão todos para casa trabalhar, estar com as crianças, tratar delas, etc. Isto porque dá muito mais jeito e o modelo está completamente integrado. Não deixam com isso de estar completamente controlados, porque há um painel gigante à entrada da empresa, para saber quem está ligado e quem não está ligado às exigências da empresa. Portanto, não é com isso que há menos pressão norte-americana para o *return on equity* exigido pelo *market gap*. Mas isso significa, basicamente, que há modelos de

organização da sociedade que hoje em dia se vão ajustando a outras exigências. Se calhar é por isso que a minha filha consegue ser advogada de outro escritório e o marido lhe resolve os problemas que, às vezes, se colocam.

Mas ainda me parece mais grave a determinação de elementos de progressão por mérito que ficam prejudicados na altura em que as pessoas têm, normalmente, mais capacidade de desempenhar determinadas situações. Nós sabemos que, de facto, a despeito de a igualdade etária também ser um assunto para tratar, há períodos de crescimento etário que são mais significativos e que não costumam ser tidos em conta.

Mas se isto é uma realidade em geral, ainda é mais uma realidade em relação aos clientes. Parece que as empresas não perceberam que o mundo mudou. Eu estou nos mercados financeiros, e, quando entrei neles, 80% das decisões financeiras eram tomadas por homens. Era um dos mercados mais masculinizados do ponto de vista de preferências. Hoje em dia, tenho mais de 70% das transações *online* dirigidas por mulheres. A influência de *primary shopper* anda em 52% para as mulheres. Esta tendência também se verifica no mercado automóvel – que é o produto de valor acrescentado unitário democrático mais elevado, e portanto o que permite mais *marketing*. Ainda sou do tempo em que a minha mulher ia comprar um *Mercedes* e a primeira coisa que fazia era abrir a pala, a pala do condutor, para ver se tinha um espelho para se poder pintar durante o tempo que saía para a universidade; e acontece que os *Mercedes* não tinham esse espelho. Portanto, ainda sou do tempo em que os *Mercedes* se vendiam a homens. Também muito a taxistas, que estão na moda. Mas sempre a homens. O que significa que há, neste momento, uma perceção dos mercados que não visa apenas os homens. Portanto, também o mercado exige, porque mudou, que nós tenhamos capacidade de gestão, percebendo as diferenças que existem do lado dos consumidores.

A única frase com pendor moral que vou dizer é esta: nós não somos iguais. Quer dizer, as necessidades, as maneiras como vemos o mundo, as estruturas,

não são as mesmas. E por isso há um padrão de consumo pelo género que muda, que é muitíssimo alterado, muitíssimo destruturado. Portanto, é incompreensível que nós não levemos para a empresa o princípio da valorização do cliente interno, identificando nele tudo aquilo que são os ajustamentos adequados perante o mercado.

O que procurei eu dizer com isto? Procurei dizer que o próprio sistema empresarial, por si mesmo, é responsável pela deterioração do talento feminino que o sistema profissional como um todo cria. Não podemos responsabilizar apenas o Estado pelo modelo. Somos nós próprios quem tem de perceber que há uma vantagem clara, do ponto de vista competitivo, em apresentar um *management* e uma capacidade de distribuição de todos os nossos lugares, em função das razões internas e externas para a empresa potenciar esse talento.

Queria terminar dizendo três ou quatro coisas. Primeiro, que o sistema “ensino-emprego” precisa dum alinhamento. Isto não é um desejo, não é um sonho moral, não é nenhuma razão de princípio da sociedade. Pode ser para alguns, admito que o seja; para mim é um problema de alinhamento entre os níveis de investimento feito e aquilo que é o talento potenciado por esses níveis de investimento – entre o sistema de ensino tal como ele existe e o sistema profissional. Não se pode manter o absurdo que é esta perda de valor na cadeia de capital de género. Isto é, há uma cadeia de capital de género onde nós destruimos um valor feminino que ajudámos a criar. Esta destruição de valor na nossa sociedade coloca um desafio em relação a Portugal muito maior do que em relação a outros países, porque em Portugal nós não só temos mulheres que gostam de trabalhar, mas ainda por cima temos mulheres bem preparadas. Podíamos não ter nenhuma coisa ou não ter uma e ter a outra, mas temos ambas. Portanto, não podemos desperdiçar mais capital na cadeia de valor do que os alemães ou os nórdicos. Ao contrário do que se pensa, estes países têm muito menos mulheres a querer trabalhar, e além disso não têm sequer os diferenciais tão favoráveis às mulheres no ensino como os nossos.

Um outro elemento absurdo é a quebra de expectativas. Eu não sei como é que dizemos estar muito preocupados por os nossos estudantes saírem daqui e irem para o estrangeiro porque não têm oportunidades cá. Ficamos todos tristes. Não direi que se trata de uma atitude provinciana, mas sim que é razoavelmente egoísta. Do ponto de vista dos pais, eu percebo. Terei muita pena se os meus filhos se forem embora e não estiverem cá para jantar ao domingo, mas é a vida. Agora, não percebo como é que se acha isto tudo preocupante e não se acha o mesmo de todas as expectativas que criámos acerca do talento feminino gerado e que, depois, não permitem o acesso das mulheres aos lugares de topo.

Nós tivemos as primeiras embaixadoras agora. O nosso corpo diplomático tem mais de 25% de mulheres há não sei quantos anos. Mas tivemos as nossas primeiras embaixadoras só agora. O facto mereceu notícia de jornal, ficámos todos satisfeitos. Não há nenhuma justificação para isto.

E depois, naturalmente, isso deveria trazer um racional de segmentação por cursos. Cursos que tivessem mais talento masculino seriam mais dominados por homens, cursos que tivessem mais talento feminino seriam dominados por mulheres. Seria normal. Isso acontece, aliás, na Medicina e nas especialidades, onde há muito mais mulheres do que homens há vários anos mas há algumas áreas específicas onde os homens dominam, como seja a Ortopedia (parece que é mesmo questão de brutalidade).

As nossas empresas estão masculinizadas, representam um racional de masculinidade que obviamente vai destruindo, antes de mais, os valores do talento feminino. Este facto vai tirando *mindset*. Além disso, as nossas empresas são muito *hard oriented*. Deveríamos pensar bem em não transformar as empresas em modelos autistas que fazem, no fundo, a repercussão permanente daquilo que é a situação existente e portanto não conseguem tirar benefício dos sistemas de ensino – que precedem os sistemas empresariais e, como tal, a capacidade de resposta.

Julgo que o modelo reputacional acabará por ser aquilo que é o *driver* maior para as empresas, o que me parece absurdo. Quando deveríamos estar a potenciar os nossos benefícios (até os nossos benefícios por aderirmos a este sistema), estamos normalmente mais preocupados com o efeito reputacional. Gosto muito da questão das quotas. A presidente da L'Oréal Portugal (tem muita graça, porque é uma rapariga muito jovem e ainda por cima discute isto comigo com muita abertura) diz: «[e]u tenho impressão que sou diretora-geral por quotas, mas qual é o problema? O que eu preciso é de ser boa diretora-geral e de demonstrar que sou boa diretora-geral. Quero lá saber se entrei por quotas!».

Acho que as medidas têm de representar um compromisso empresarial claro e sério, com um modelo de reconhecimento estrutural. Acho que vamos ter de nos focar muito depressa na gestão de topo. Caso contrário, não conseguiremos fazer a reestruturação de todo o sistema empresarial. Julgo que isso pesa: se não tivermos reuniões marcadas a partir das cinco da tarde, vamos conciliar melhor as vidas, vamos permitir uma maior liberdade para potenciar os talentos. Mas a verdade é que depois quem decide as reuniões são só homens, e portanto, passados uns tempos, estão todos reunidos às sete da tarde. E acho que os homens adoram chegar tarde a casa e dizer: «[e]stive a trabalhar muito em muitas coisas».

Como estava a dizer, acho que vamos ter de acelerar o modelo de gestão de topo, o que na minha opinião obriga a uma gestão por quotas. Eu sou um defensor claro das quotas, não tanto das quotas no modelo geral, que acho que podem ser aceleradoras negativas, mas sobretudo das seletivas. Acho que deveríamos ter estruturas de quotas seletivas, que fossem instrumentos de aceleração e desaparecessem quando não fossem necessárias – que fossem só contingentes e temporárias. Só para terem uma ideia, há quotas na Suécia, neste momento, a favor dos professores primários homens. O sistema de professores primários ficou muito feminino; eles consideram que isso é um elemento deteriorante do ponto de vista da educação das crianças numa altura muito jo-

vem, e portanto impuseram quotas a favor dos homens. Na Noruega já quase não há quotas.

Tenho consciência de que isto é fazer engenharia social. E a engenharia social é sempre uma coisa dramática. Mas aqui não se trata de engenharia social numa ótica moral. Estou a falar dela numa ótica financeira. Acho que temos de ser seletivos sobre isso, e depois temos de trazer o conceito desta empresa inclusiva, que é capaz de incluir todas as suas competências e todos os seus modelos.

Finalmente, acho que isto não alterará, em última instância, o paradigma de liderança. É isto que falta à determinação da situação. E sou muito claro sobre isto: a liderança foi, durante muitos anos, uma questão de *hard skill*, e portanto quem trabalhasse melhor, quem fizesse um sistema operacional mais eficiente, quem conseguisse uma cadeia de valor mais organizada, quem tivesse o *workflow* mais determinado acabava por ser mais bem-sucedido. Julgo que hoje todos temos a percepção de que o modelo é muito mais orientado para os *soft skills*.

Se tivessem de gerir um banco como o que eu giro – um banco que está num processo de venda, no qual eu entro e 45 dias depois tenho de ter um processo de carisma organizado –, perceberiam que os *soft skills* são muito mais importantes do que saber exatamente como se gere a banca. De nada serve saber como se gere a banca perante as necessidades imediatas, de resposta instantânea às exigências sobre os colaboradores do meu banco, que do que precisam é de sentir que estão protegidos, é de sentir que têm respostas, é de sentir que neste momento têm capacidade. Porque serão eles a vender a qualidade do banco a terceiros, e porque os terceiros, acreditando, comprarão o banco. Se os meus colaboradores não acreditarem no banco, não o venderão.

Diria mesmo que esta evolução dos *soft skills* acabará por valorizar até uma coisa que eu tenho por habito chamar *shadow skills*, que são aquelas intuições convictas que nos levam a sair das crises. Acho que não se sai das crises a fa-

zer o mesmo que se fazia. Se calhar não se sai a sorrir e a simpatizar, mas sim com grandes golpes, com grandes intuições, com grandes convicções. Tenho muitas vezes desafiado colaboradores meus, em determinadas circunstâncias, a dizer: «[n]ão tentem saber tudo. Não tentem obter toda a informação. Tentem assumir a vossa convicção, e depois vamos ver se essa convicção presta». Há muitas coisas na vida que são feitas com convicção. Tenho por hábito dizer que, normalmente, o feminino tem mais capacidades em *shadow skills* do que o masculino. Se calhar, nós somos mais competentes em *hard skills* e menos competentes em *shadow skills*. Nesse sentido, não considero que uma empresa fique menos bem servida se trabalhar mais os *soft skills* e os *shadow skills* do que os *hard skills* e as suas características.

Por tudo isto, acho que o problema do sistema de ensino tem um reflexo claro no sistema profissional. O próprio sistema profissional lança desafios ao sistema empresarial. Acho que os grandes problemas (não apenas em relação às empresas) se vão colocar em termos da estrutura de liderança. Também por isso, quando estiver a fazer o programa da minha substituição (porque cada um de nós só percebe se é bom gestor no momento em que é substituído), espero vir a ter a capacidade, a coragem e o discernimento mental para ter os dois sexos representados naqueles que me substituirão.

IGUALDADE | DESIGUALDADE  
DE GÉNERO



# IGUALDADE DE GÉNERO VS. DESIGUALDADE DE GÉNERO

MARIA LÚCIA AMARAL

Em primeiro lugar, muito obrigada pelo convite para estar aqui hoje. Vou abrir as hostilidades, depois da intervenção do Dr. António Ramalho, de uma forma um bocado aborrecida. Porque a minha perspetiva da igualdade de género é jurídico-constitucional. Pode falar-se deste tema de muitas maneiras ou sob múltiplas perspetivas; eu vou abordá-lo numa perspetiva jurídico-constitucional, e vou fazê-lo, não apenas por esta ser a minha especialidade, mas também por algumas razões específicas.

A primeira razão é muito egoísta e pessoal: assumir esta perspetiva é a minha maneira de homenagear Miguel Galvão Teles. Miguel Galvão Teles era um jurista exímio em todas as áreas do Direito, mas, se existe tal coisa como uma comunidade científica portuguesa no domínio do Direito Constitucional, essa comunidade deve-lhe imenso. Ele era capaz, como nenhum outro, de desmentir um certo “preconceito” que as pessoas em geral e os juristas mais tradicionais em particular têm quanto a esta área do Direito. Porque, como ela tem de estar muito próxima, pela sua condição básica de regulação jurídica, do fenómeno político e da limitação do poder, quem a cultiva tem de estar sempre muito próximo da história, da filosofia política, da teoria política, e mesmo assim ser um excelente jurista. E Miguel Galvão Teles era capaz dessa proximidade como ninguém mais. Como eu não consegui prestar-lhe a minha homenagem no momento devido, vou usar a perspetiva jurídico-constitucional em sua homenagem, na medida das minhas possibilidades. Esta é a primeira razão.

A segunda razão é o facto de me parecer que a inclusão deste tema nesta perspectiva é absolutamente necessária. Quando mais tarde se fizer (e eu voltarei a este ponto) a história do Direito no século XX, essa história será uma história do constitucionalismo; pela primeira vez, pelo menos desde a Idade Moderna, uma história do constitucionalismo não estadual. E aí a igualdade, em geral, e a igualdade de género, em particular, terão um peso fundamental.

Há uma terceira razão pela qual eu quis assumir esta perspectiva. É que, não obstante isto, grassa entre nós – mesmo no espaço público que deveria ser mais exigente e ter atores mais qualificados – muita desinformação sobre estes pontos.

Por estes três motivos, vou assumir a tal abordagem um bocado aborrecida: a perspectiva jurídico-constitucional.

Vou começar justamente pela segunda razão que enunciei: a importância deste tema, a sua pertença natural à evolução do Direito no século XX e, de modo muito particular, à evolução do Direito Constitucional no século XX. O Direito Constitucional deste século (da segunda metade do século XX) já não é só direito interno ou nacional; é pela primeira vez na História da modernidade, mais do que isso – um direito comum a vários Estados ou nações. O tema da igualdade de género, tomado na perspectiva em que o tomei, assim deve ser entendido.

Norberto Bobbio dizia que, de todas as revoluções estrepitosas que tiveram lugar no século XX, a mais duradoura, fundamental e determinante para a conformação futura da humanidade tinha sido a transformação daquilo que, nos anos 1960, se chamava a “condição feminina”. Bobbio dizia que tinham sido várias as revoluções do século XX. E enunciava três fundamentais: a ideológica em 1917; a económica e urbanística entre 1950 e 1970; e a dos costumes, a partir de maio de 1968. Mas ele também dizia que, a par destas revoluções, há uma outra que foi gradual, menos estrepitosa, mas que será muito mais

determinante do que todas as outras: a que incidiu sobre a transformação da condição das mulheres.

Bobbio dizia que era esta a revolução mais profunda porque a cria irreversível e porque as suas consequências teriam afetado de modo indelével o futuro da humanidade. Eu também penso que esta é a grande revolução do século XX, e direi que foi o Direito a fazê-la – o Direito Constitucional. E fê-lo gradualmente. É por isso que a perspectiva jurídico-constitucional, embora possa ser um tanto aborrecida, me não parece deslocada no contexto que aqui nos traz.

Pensemos na mais do que conhecida história do sufrágio feminino. Quando o século XX começa não há voto feminino praticamente em lado algum. Tanto quanto sei, a muito igualitária Escandinávia é a região onde este começa, por volta de 1909. Depois, nos anos 1920 e 1930, é a vez do mundo anglo-saxónico, que passa desde então a prevê-lo; a previsão estende-se à Itália e à França a partir da segunda metade da década de 1940. Espanha, Portugal e a muito calvinista Suíça só o adotam na segunda metade de 1970. Isto é apenas uma demonstração de como a evolução foi gradual, e feita através de transformações jurídicas.

Mas o que revela a importância do Direito Constitucional nesta alteração – nesta revolução profunda – é, mais do que isso, o que se lê nos textos paradigmáticos e emblemáticos do constitucionalismo do século XX. São textos que só aparecem depois de 1945 – data que, de acordo com a conhecida afirmação de Hobsbawm, marca verdadeiramente o início do *curto século XX*.

Vamos ver alguns desses textos. Um dos princípios que a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (dezembro de 1948) afirma logo no preâmbulo, quando identifica a nova ordem que se quer então nascente, é o princípio da igualdade de direitos entre homens e mulheres. Poucos anos depois (início dos anos 1950), a *Convenção Europeia dos Direitos do Homem* proíbe, no artigo 14.º, qualquer discriminação em função do sexo. A *Carta dos Direitos Fundamentais*

*da União Europeia* (que eu ainda incluo na história do constitucionalismo do século XX, apesar desta inclusão ser para muitos discutível) reserva à garantia da igualdade de direitos entre homens e mulheres em todos os domínios um preceito específico, que é o artigo 23.º. E isto são apenas cartas internacionais ou supranacionais; se eu me lembrasse agora de vos maçar com exemplos de constituições nacionais nunca mais acabaríamos. Muitas foram escritas entre a década de 1980 e o virar do século, e todas – *todas* – consagram pelo menos a proibição de discriminação em função do sexo, como o faz a *Convenção Europeia dos Direitos do Homem*.

Como disse, não vou exemplificar com uma enumeração de todos os textos, que seria fastidiosa. Mas não posso deixar de sublinhar a *Constituição Alemã*, a Lei Fundamental de Bona de 1949, que diz no n.º 2 do artigo 3.º: «[h]omens e mulheres têm direitos iguais. O Estado promove a realização efetiva da igualdade de direitos dos homens e das mulheres, e deve empenhar-se na eliminação das diferenças». E o mesmo diz, para terminar, a *Constituição Portuguesa*: não só proíbe a discriminação em função do sexo, no artigo 13.º, n.º 2, como diz, no artigo 9.º, que é tarefa fundamental do Estado promover a igualdade entre homens e mulheres.

Porque é que isto é importante? E porque é que vale a pena lembrá-lo? Porque este princípio da igualdade de direitos entre homens e mulheres foi o esteio silencioso que permitiu a ocorrência da grande revolução do século XX. No entanto, é importante notar que a afirmação da igualdade de género nunca vem só. Ela faz parte de um contexto normativo muito mais vasto, onde se inclui, diria eu, a igualdade “a montante” e a proibição de discriminação “a jusante”. Portanto, igualdade dum lado, proibição de discriminação doutro lado – e é neste contexto normativo mais vasto que aparece o princípio da igualdade de direitos entre homens e mulheres. Esta é a formulação do direito constitucional comum que hoje existe e que é particularmente vasto – de um direito constitucional comum, direi eu, de cunho europeu e atlântico.

É, portanto, nesta tríade de princípios que se compreendem estas opções fundamentais. Gostaria de me deter na análise destes dois *compagnons de route* da igualdade de género – a ideia de igualdade, em geral, e a proibição de discriminação, como concretização dela – por uma razão muito simples e que enunciei no início: parece-me que há no nosso espaço público, mesmo naquele que deveria ser mais qualificado, grande desinformação sobre o que isto quer dizer, bem como sobre a sua importância.

Colhi um exemplo dessa grande desinformação há pouco tempo. Em abril de 2016, quando se celebraram os 40 anos da *Constituição de 1976*, a Assembleia da República organizou uma exposição multimédia para estar disponível ao público na Sala dos Passos Perdidos do Palácio de São Bento. A exposição foi feita e era belíssima, mas a certa altura eu vi num dos seus painéis, aliás muito belos também, um comentário ao artigo 13.º da *Constituição Portuguesa* – o tal que enuncia o princípio geral da igualdade e também a proibição de discriminação em função do sexo, entre outras coisas. O painel da exposição multimédia dizia o seguinte: «[a] CRP diz que todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei, mas uns são pobres e outros ricos, uns felizes e outros infelizes, uns saudáveis e outros doentes». Estas afirmações são indesmentíveis. O problema é que são inadequadas para comentar o artigo 13.º da *Constituição Portuguesa* e o princípio da igualdade. E são inadequadas por uma razão muito simples, que a mim me parece evidente e que nunca poderia ter sido desconsiderada naquele espaço público: uma coisa é um enunciado descritivo, outra coisa é um enunciado prescritivo; o enunciado descritivo pode implicar asserções de verdade, mas o enunciado prescritivo não o faz, uma vez que tem *intenções de normatividade*. E, portanto, o que o artigo 13.º diz não é que as pessoas sejam de facto iguais. Isso não pode dizer. O que diz é que elas devem ser tratadas pelo Direito como iguais, o que é completamente diferente. Portanto, a passagem da descrição (do enunciado descritivo) para a prescrição não deve ser negligenciada, como foi no espaço público português há bem pouco tempo. A igualização jurídica não significa nunca igualização fáctica. Significa outra coisa, que é a intenção performativa

de todos os enunciados das cartas de direitos fundamentais: as pessoas devem ser tratadas como iguais, porque o Direito as considera, logo à partida (é o artigo 1.º da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*) como seres nascidos livres e iguais em dignidade e em direitos.

Também me parece que a dificuldade em aceitar a importância desta passagem (da linguagem descritiva para a linguagem prescritiva no domínio do princípio da igualdade) no nosso espaço público não existe só por negligenciarmos a diferença entre um enunciado de asserção de verdade e outro com intenção performativa. Parece-me que há outra razão pela qual isto é tão negligenciado, que é bem mais funda, ainda, e que me parece necessitar de mais atenção. Muitas vezes, esta intenção performativa do Direito é desconsiderada (não é desconhecida nem ignorada: é desconsiderada) por se entender, de acordo com uma aceção muito difusa no nosso espaço público, que qualquer intenção prescritiva de reordenação do real, de transformação do real, de mudança do mundo, que o Direito venha a ter no domínio do princípio da igualdade nunca se concretizará. Lembro-me de ter visto esta convicção difusa elegantemente descrita (porque o seu autor é um grande prosador) num jornal diário de grande circulação. Foi há vários anos, num comentário a propósito de um debate que na altura se fazia muito na sociedade portuguesa, e em que se dizia que essa coisa da igualdade jurídica era própria da Revolução Francesa, de tal modo que já tinha definitivamente passado à História e se não percebia como é que agora se vinha falar dela novamente.

Quanto a esta convicção difusa, que de facto li num artigo de opinião, gostaria só, e para concluir, de dizer o seguinte: não há dúvida que todos estes textos do constitucionalismo do século XX, que eu enunciei como sendo os promotores invisíveis da grande revolução do século passado, retomaram a linguagem das declarações de direitos do século XVIII – e, portanto, também do espírito da Revolução Francesa. Tudo nasce do artigo 1.º da *Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789*, onde se lê que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Sobre isto não há dúvida.

Mas dizer isto não é dizer que o enunciado jurídico é irrelevante. Primeiro, é falso que ele nunca tenha querido dizer nada. Foi graças a ele, ou graças ao que dele decorreu, que se conseguiu construir no século XIX nada mais e nada menos do que pilares do Estado de direito que ainda hoje se mantêm: a legalidade da administração e a neutralidade do poder judicial.

Foi justamente para garantir que todas as pessoas fossem tratadas pelo Direito como iguais, cumprindo a tal visão prescritiva e não descritiva do princípio da igualdade, que se quis submeter o poder executivo à lei e que se quis garantir a neutralidade do poder judicial ou a submissão do juiz à lei e só à lei. Assim se garantiria que as pessoas seriam tratadas pelo Direito como iguais. A novidade do século XX em relação aos dois séculos anteriores (e foi por aí que se foi construindo toda a arquitetura jurídica que permitiu, pelo menos de Direito, a igualdade de género) foi a aplicação desta ideia de igualdade não apenas ao juiz e ao poder executivo, mas também ao próprio legislador – com o acréscimo de complexidade que decorre inevitavelmente da própria natureza da função legislativa. Por uma razão simples: é que legislar significa, por definição, diferenciar. Significa regular a imensa diversidade do real. Mas como a vida é impura, diferente por natureza, e as pessoas são de condições muito diversas, ao legislador não pode pedir-se nem muito menos exigir-se aquilo que se exige da administração do poder executivo e do poder judicial: neutralidade, imparcialidade, indiferença. Pelo contrário: ao legislador exige-se perceção das diferenças, empenho nelas e na sua correção. Portanto, legislar significa, por natureza, diferenciar. Criar estatutos diversos, aplicáveis a grupos diversos de pessoas, e destinados a resolver as várias questões da vida.

Mas então que significado tem a igualdade? O que é a igualdade, não apenas perante a lei, mas através da lei? Aquela que se aplica aos atos do poder legislativo, e que faz com que estes atos, quando a não cumpram, sejam inválidos? Neste caso, o ponto fundamental está na ideia de proibição da discriminação. A igualdade através da lei, a igualdade como parâmetro jurídico vinculativo, prescritivo e não descritivo, aplicável ao legislador, significa limites, antes de

mais. E significa limites que dizem o seguinte: embora o legislador deva, por sua condição, natureza e função, diferenciar, há diferenças que são inadmissíveis, intoleráveis. As nossas concepções partilhadas de justiça consideram-nas – vou usar a expressão – moralmente abjetas. Portanto, nunca a tal tarefa diferenciadora que o legislador pode e deve fazer terá como fundamento essas diferenças fundadas em critérios abjetos. Que critérios são esses? Que diferenças proibidas são essas? Nós usamos uma linguagem que vem dos Estados Unidos, da experiência constitucional norte-americana, e que eu acho muitíssimo elucidativa. Chamamos-lhes “categorias suspeitas”. Que são as categorias suspeitas? São todas aquelas características pessoais que são decisivas para a construção da identidade de cada um, e que não podem ser usadas para excluir esse “cada um” do universo jurídico aplicável e definido para os demais. Porque, se assim não for, cada um é tratado, não como igual aos outros em dignidade e em direitos, mas pelo contrário como desigual, da forma mais humilhante possível.

O facto de o género ser uma destas categorias suspeitas – e de, portanto, ninguém poder ser prejudicado por causa dele perante o Direito – é a melhor concretização desta ambição performativa que o Direito tem no domínio da igualdade. E é a melhor concretização do princípio do qual esta intenção nasce: concretizar a ideia básica da nossa civilidade, aplicar o princípio de que todos somos iguais em dignidade e em valor.

# IGUALDADE VS. DESIGUALDADE DE GÉNERO

MÁRIO CORDEIRO

Cumprimento os meus colegas de mesa e agradeço muito este convite, que me causou alguma perplexidade: eu, que sou pediatra, posso arranjar vários motivos e razões para precisar de vir a uma sociedade de advogados, mas... “faz-me espécie” – como se costuma dizer – que uma sociedade de advogados queira algo de mim.

Não podia deixar de vir, não só pela amabilidade do convite, não só por esta mesa, mas também porque o tema é excepcional. Excepcional pelo desafio, excepcional pelos dilemas, excepcional pela oportunidade. Aliás, depois do que ouvimos nas duas intervenções anteriores, quase me calava e ficava a matutar no que foi dito, porque foram intervenções muito enriquecedoras e diretas, e, na sequência disso, fiquei a pensar: «[o] que é que eu posso partilhar? E como». Bom, posso sempre refugiar-me no facto de lidar com crianças e de ter um pensamento “ideofugitivo” para tergiversar... mas espero que não venha a ser o caso.

Como a organização nasce do caos e da entropia, vou limitar-me a dizer algumas coisas (até para não esgotar o tempo) e fazer algumas provocações. Também eu, como o Dr. António Ramalho, tenho de fazer uma declaração de interesses: sou o oitavo de uma fratria; tenho um irmão mais velho e seis irmãs. Dou-vos alguns segundos para meditem nesta cruz, em quanto pesa esta cruz... Passou-se então comigo algo de semelhante ao que sucede na *Guerra das Estrelas*: vinguei-me no segundo episódio, e tenho quatro filhos e uma filha; mas... “o império contra-ataca”, e acabo por ter quatro netas e dois netos.

Ainda não interpretei isto cabalisticamente; tenho de lançar algumas cartas de *tarot* para ver o que isto significa – mas há aqui, seguramente, algum desígnio cósmico. Não sei se isto funciona por quotas. Não sei muito bem como é, com toda a sinceridade...

Bom, agora mais a sério: Desde há muito tempo que me interesso pelo estudo dos comportamentos humanos e porque é que funcionamos assim, a nível de comportamento individual e grupal. Daí ter-me interessado por áreas do saber como a Antropologia, a Sociologia e a História: acho que é impossível percebermos o bicho, o animal, a pessoa e o cidadão que somos sem entendermos que chegámos aqui não apenas com um clique no computador, mas por razões concretas – algumas delas compreensíveis, outras menos. Há um percurso histórico em tudo isto. Podemos aceitá-lo, podemos revoltar-nos contra ele... Mas há realmente razões concretas para termos chegado a esta realidade, ou a esta diversidade de realidades, designadamente quando falamos de questões de género.

Começando pelas diferenças biológicas entre os sexos, há alguma confusão, às vezes, entre “sexo” e “género”. Existe algum esbatimento entre os dois conceitos, na linguagem coloquial, e uma das questões é se o sexo biológico e genético (ter os cromossomas XY ou os cromossoma XX) é ou não é modificável pelas vertentes sociais (isto é, pelo género). Ou até que ponto é que é condicionável. Seja pela introdução de quotas ou não, seja por tudo aquilo que a Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Amaral disse em relação à execução das leis, à Constituição, à nossa práxis... onde é que isto para, ou que obstáculos é que temos? Para onde queremos ir? O que nos impede, o que nos estimula?

Há diferenças neurológicas entre homens e mulheres. Se admitirmos que o cérebro é o órgão que pensa, que faz, que orchestra, que é responsável pelos nossos sentimentos, pela nossa dimensão psicológica e pelas nossas ações e decisões, há realmente diferenças muito grandes. Por exemplo: ao nível de uma estrutura cerebral chamada “amígdala” – que é a responsável pelo chamado

sistema de “fujo ou luto?”, portanto, pelo sistema de reatividade perante o perigo –, há diferenças substanciais entre homens e mulheres. Também há diferenças noutra campo cerebral, que é o sistema límbico, o qual tem a ver com as emoções, com a gestão do humor. Isto sem cair naquela história quase cavernícola de “um homem não chora” ou que as mulheres é que são as choronas. Sempre chorámos, nós, homens, nem que fosse às escondidas. E ainda bem, porque senão teria sido horrível para a maioria dos nossos antepassados. Mas há realmente diferenças muito grandes, quer emocionais, quer na gestão dos sentimentos.

Há diferenças, também, por exemplo, a nível do campo visual. O campo visual do homem é bastante mais estreito do que o das mulheres e isto tem a ver com a divisão da substância branca e cinzenta do cérebro. O próprio córtex pré-frontal (ou seja, a parte mais evoluída do cérebro) é “melhor” nas mulheres. Existe, também, um desenvolvimento dos lobos da linguagem muito maior na mulher do que no homem.

Por um lado, nós evoluímos muito, mas por outro lado ainda temos muito para fazer. Como escreveu o Sérgio Godinho, «já fizemos tanto e tão pouco». Muito se evoluiu, e considero que não podemos ser destrutivos e pensar que estamos ainda em fases muito anteriores àquela em que de facto estamos, designadamente no nosso país. Mas há muito para fazer.

Vale a pena, neste momento, lembrar que tudo tem uma história: uma história que é recente em Portugal. A esse propósito, gostava de mencionar três mulheres que viveram há cerca de cem anos. Duas eram médicas e minhas colegas de profissão: Carolina Beatriz Ângelo e Adelaide Cabete. A outra é Ana de Castro Osório.

Carolina Beatriz Ângelo foi a primeira mulher a votar em Portugal. Numa República que era tão revolucionária e contrária ao conservadorismo monárquico, o legislador fez a lei de forma que pudessem votar em Portugal, em

1911, os “cidadãos” com curso superior e chefes de família – o que excluía automaticamente qualquer mulher... pensava o legislador. Carolina Beatriz Ângelo era viúva e médica, e interpretou a palavra “cidadãos” no plural, isto é, como um termo que abrangia tanto os cidadãos quanto as cidadãs (hoje teríamos pessoas a rasgar as vestes por causa deste plural). Tendo esse argumento para votar, apresentou-se na assembleia de voto. Sendo o seu pedido de votar indeferido, por ser mulher, recorreu ao tribunal e o juiz que resolveu o caso, no momento, e decidiu que ela podia votar, foi justamente o pai da Ana de Castro Osório, uma das maiores figuras feministas da época. Provavelmente, se fosse outro juiz, talvez o caso tivesse mudado de figura.

Adelaide Cabete – que, curiosamente, com Carolina Beatriz Ângelo, coseu a primeira bandeira da República hasteada em Lisboa –, foi a primeira mulher a doutorar-se. Podemos pensar: “uma mulher doutorada? Naquela época? Alguma filha de marquês ou de ministro...”. Mas não. Não pensem que ela era filha de pessoas nobres, convencidas de que a sua filha poderia cursar medicina desde cedo. Não era. Era uma camponesa do Alentejo e que nunca tinha estudado. Segundo se sabe, um sargento, então monárquico mas já com ideias republicanas, ainda antes da implantação da República, ouviu-a cantar uma música tradicional alentejana chamada “Saias” e teve um *coup de foudre*: apaixonou-se por ela. Acabaram por casar. Ainda há histórias de amor bonitas! Mas ainda mais bonita, esta história: o sargento defendia que um homem tem de desempenhar tarefas domésticas e que uma mulher deve ser instruída, e que só assim uma relação conjugal pode manter-se. Isto foi há cem anos. Cem anos! Portanto, ocorreu o inverso do ditado segundo o qual «[a]trás de um grande homem está sempre uma grande mulher». Adelaide Cabete começou a estudar quando se casou, aos 18 anos. Terminou o primeiro ciclo com 22 anos e o liceu com 27. Estudava recitando os livros, enquanto fazia a lide doméstica. Trocou a entoação de *As Saias* pelas matérias escolares. Entrou para medicina, licenciando-se aos 33 anos, e logo depois fez uma tese de doutoramento sobre “a proteção às mulheres grávidas como meio de promover o desenvolvimento físico das novas gerações”.

Este caso é espantoso, porque mostra como é preciso um entrosamento de homens e mulheres na promoção dos direitos de ambos. Eu não acredito muito em organizações de mulheres segundo as quais “homem não entra”: manifestam uma atitude semelhante à daqueles clubes de “menina não entra”. Acho que esta luta (é mesmo uma luta, uma luta revolucionária no bom sentido) requer o envolvimento de todos, não apenas dos sectores, como se estivéssemos perante duas equipas diferentes. Carolina Beatriz Ângelo defendia, aliás, o encerramento das tabernas, porque achava que o álcool seria a génese da violência, nomeadamente da violência doméstica. Defendia ainda o fim das touradas (tema que também hoje é muito discutido) e dos brinquedos bélicos (porque considerava que levariam as crianças a mais facilmente pegarem em armas). Se nós pensarmos que isto foi antes da Grande Guerra, dá que pensar. Importa reter estes exemplos e ensiná-los aos jovens, que pensam que o mundo começa hoje, e que não conseguem imaginar um mundo sem *iPhones*, *iPads*, *iPods* e outras coisas deste tipo. Os meus filhos mais novos perguntam-me, por exemplo: «[ó] pai, como é que se telefonava no seu tempo?». Não perguntam por gozo: a interrogação deles é genuína. Eles ainda pensam que eu sou de um tempo remoto, daquele século XX remoto. Nós próprios, no século XX, víamos a série *Espaço 1999* e o ano 1999 estava à distância do futuro (não apenas do “amanhã”). Já para não falar do *2001, Odisseia no Espaço*: o ano 2001, pelo seu significado simbólico, ultrapassava tudo o que pudéssemos imaginar.

Há diferenças entre rapazes e raparigas, entre homens e mulheres e isto resulta da nossa evolução biológica, que tem a ver com a nossa evolução antropológica. Nós – animais humanos, mamíferos – evoluímos, sim, mas evoluímos muito lentamente. Os nossos genes só mudam quando «têm» a certeza absoluta de que uma alteração se justifica e é boa. Dou-vos um caso concreto: as unhas dos pés. Estão em vias de desaparecimento, porque já não servem para nada exceto para as pessoas as pintarem. Daí serem cada vez mais imperfeitas. Um dia desaparecerão. Mas só daqui a muitos milénios. Nada mudar rapidamente. Uma pessoa de pele escura que vai para a Finlândia não se torna uma pessoa de pele clara. São precisas muitas gerações para que isso venha a aconte-

cer, como acontecerá a um finlandês de pele branca que vá viver para África e a pele dos seus descendentes, daqui a muito tempo, ficará escura, mesmo sem cruzamentos interétnicos.

Durante centenas de milhares de anos – talvez mesmo durante quatro milhões de anos, desde os primeiros homínídeos –, os rapazes e os homens viveram da mesma forma, como caçadores-guerreiros. Um caçador ou um guerreiro têm de estar concentrados, têm de olhar em frente, focados, e não se podem distrair. Daí o seu campo de visão ser mais curto, daí o seu laconismo. Daí, também, o facto de serem *pluritasking* mas não *multitasking* – ou seja, poderem fazer várias coisas ao longo do dia, mas não várias coisas ao mesmo tempo. Não se podem distrair. É por isso que os homens falam de um modo que é tantas vezes motivo para problemas relacionais: “grunfs”, “hunfs”, “sim”, “não”... Nada mais. A mulher pergunta: «[q]ueres ir jantar fora? É que abri um novo restaurante giríssimo, disse-me uma amiga minha, disse que há...». E aqui ele interrompe: «[a]cho uma ótima ideia». A mulher responde: «[p]ronto, já percebi que não queres ir». (“Acho uma ótima ideia” é um superlativo absoluto sintético – é o máximo dos máximos...). A mulher continua: «[e] não queres saber o que lá há?». Resposta: «[l]ogo vejo.». «[P]ronto. Já percebi mesmo que não te está a apetecer ir!». Este diálogo manifesta diferenças que têm a ver com o caçador-guerreiro, o qual tinha um cérebro feito para olhar fixamente. Atualmente, todos os estímulos de distração – designadamente, todos os estímulos artificiais, que o cérebro tem de descodificar e analisar – fazem um rapaz “passar as passas do Algarve” na escola, por exemplo.

As raparigas tinham outra missão: serem mães, conseguirem ter um ou dois bebés no braço e promoverem a chamada “intriga da aldeia” (a trama social, pois o tecido social era aguentado pelas mulheres). Por isso as mulheres falam mais, têm uma dimensão relacional mais vasta, exprimem os sentimentos de um modo que, muitas vezes, é um obstáculo para os homens, que estão mais presos na sua própria trama biológica.

Outro aspeto: enquanto o caçador-guerreiro esperava pouco tempo, alcançava a presa e tinha o seu objetivo imediatamente realizado, a mulher tinha um objetivo muito mais postergado: a maternidade, ou seja, os nove meses de gestação. Isto ainda hoje se reflete na ideia de adiamento da recompensa, na capacidade que a mulher tem de pensar e gerir hoje o amanhã.

Na sua intervenção, o Dr. António Ramalho falou da questão universitária de uma forma objetiva. Aliás, os números apresentados não mentem. Mas, sem defender o “eles contra elas”, não há dúvida que existe uma competição desigual: as raparigas contra os rapazes. Não esqueçamos que a maturação ocorre, nelas, dois anos e meio mais precocemente do que neles. Quando se dá essa disputa para a entrada na universidade (do 10.º ao 12.º anos), elas sabem adiar a recompensa, têm perfeita noção das prioridades, sabem sacrificar o prazer imediato por algo que vem depois, para lá de toda a dinâmica de afirmação vencedora da sociedade atual. Sabem que não têm todo o tempo do mundo, erradamente do ponto de vista social, mas intrinsecamente do ponto de vista biológico: a idade fértil traça um horizonte nas mulheres, enquanto nos homens isso é menos evidente.

Eles, pelo contrário, até podem ter a melhor das intenções, mas são imediatistas: quando vão estudar e passam pela televisão, e por azar está a ser transmitido o Manchester City contra o Manchester United, o exame de história ou de geografia ou de seja o que for varre-se-lhes. Não há outra razão que explique a diferença enorme nas taxas de sucesso de entrada na universidade entre rapazes e raparigas, apesar de eles e elas frequentarem exatamente o mesmo no 12.º ano.

Também devemos ter presente a tendência para avaliar, em termos de juízo de valor, dos rapazes para a distração. Atualmente, qualquer pessoa que se mexe é hiperativa e qualquer pessoa que sonha tem um défice de atenção... tenhamos, pois calma... mas é verdade que os estímulos naturais (um pardal a cantar, um riacho a correr, etc.), como estão cá há centenas de milhares de

anos encrustados no cérebro, não causam qualquer dano às crianças. Todavia, os estímulos artificiais são altamente cansativos para eles. É o caso de um automóvel que se desloca de casa à escola, mesmo que vá a cumprir os 50 km/h (o que, aqui ente nós, duvido que faça...): as imagens a passarem rapidamente são processadas pelo cérebro sem compreensão, e quando chegam à escola estas crianças estão muito cansadas. Pensamos pouco nisto: o Usain Bolt corre a 38 km/h, e só durante 100 metros; os nossos filhos andam a 60 km/h, a 70 km/h, a 80/km ou até mesmo a 120 km/h durante largos quilómetros. Isto gera uma disrupção que é muito pouco pensada nas sociedades atuais.

Enquanto as raparigas conseguem ver a mosca, ouvir a professora, ouvir o barulho e integrar isso tudo sem perderem o estímulo principal, os rapazes esquecem tudo mal veem a mosca. E depois, quando tentam “apanhar” o resto, têm de construir tantas pontes e tantos viadutos que ou se perdem dentro da sua própria cabeça, da sua própria criatividade, e estão ali tipo *zombies*, no seu mundo interior, ou então começam a desinquietar os outros.

Mas também há coisas engraçadas no nosso quotidiano escolar. Por exemplo: os testes atuais (chamados “americanos” ou “de múltipla escolha”) estão feitos para um cérebro feminino. Um rapaz lê o enunciado «[q]uem foi o primeiro rei de Portugal?»: quando vê a primeira hipótese, ainda consegue associá-la à pergunta; quando chega à segunda hipótese, ainda sabe que se está a falar de reis; quando chega à terceira, sabe vagamente que se está a falar de Portugal – e, quando chega à quinta hipótese, já não sabe sequer do que se está a falar... talvez pense que se está a perguntar qual o melhor jogador de futebol do mundo. Já uma rapariga, consegue ler o enunciado, ler as cinco hipóteses, confrontar estas com aquele – e acertar na resposta.

Outro aspeto: o jogo de sedução. As diferenças de género manifestam-se nos nossos filhos. O que nós chamamos “complexo de Édipo e de Electra” – que surge aos dois anos e não passa de uma fantasia incestuosa, mas invocar Sófocles é mais bonito – mostra como as raparigas se apaixonam pelos pais e

os rapazes pelas mães de um modo completamente diferente. A sedução com que a rapariga atua perante o pai, toda delambida e lançando olhares assassinos à mãe, contrasta com o rapaz que mostra à mãe que tem ali um macho forte, começando a mudar todos os móveis de sítio, e que ao mesmo tempo é um *gentleman* a quem só falta estender a capa para a mãe passar sobre a poça da chuva, mas que vê no pai, não um rival, mas um “camarada mais velho”. Ou seja, estas diferenças são naturais, não sociais.

Quero, pois, deixar aqui firmemente atestado que não acredito em igualdade de géneros, mas... outra coisa, sim, que defendo arduamente, é igualdade de direitos e deveres de géneros!

E, se os géneros são diferentes biologicamente, a verdade é que podemos resolver essas diferenças socialmente. Toda a intervenção legislativa, toda a intervenção social, toda a intervenção reguladora que se possa fazer não é de mais, embora por vezes me causem “farnicoques” algumas injustiças que vêm com um certo fundamentalismo no excesso de ação. Ou seja, se há que condenar sem meias palavras os regimes que oprimem as mulheres, as situações em que as mulheres são oprimidas e em que, por exemplo, desempenhos iguais têm salários diferentes, entre tantas outras injustiças já mencionadas, não se pode cair num excesso de, por exemplo, os cartazes sobre violência doméstica exibirem sempre um homem a bater numa mulher, mesmo que a esmagadora maioria dos casos corresponda a homens que batem nas mulheres. Se calhar é mais difícil fazer um cartaz em que seja expressa a violência psicológica, que é mais feminina, sobre os homens. É mais fácil representar alguém a bater em alguém. Mas é importante não cairmos neste erro, porque isso pode gerar anticorpos e acabar por formar uma defesa corporativa. Ora, o pior “tiro no pé” que a sociedade pode dar é criar uma corporação masculina e uma corporação feminina, como se estivéssemos a assistir a um Benfica *vs.* Sporting (não direi de que lado é que estou nestes duelos, para não criar adversidades).

Há coisas que assustam mais do que pensar se o cartão é “de cidadão” ou “de cidadã” (como digo, a Carolina Beatriz Ângelo usou a palavra “cidadãos” em seu proveito, e fez muito bem). Por exemplo: dados que revimos recentemente sobre a violência no namoro assustam mais do que isso. Fala-se muito pouco deste tema. Fala-se muito de violência doméstica, mas pouco de violência no namoro. Mas pior do que a violência no namoro, pior do que os dados em si, que já são assustadores, são os estudos segundo os quais metade dos jovens inquiridos aceita que isso é normal e natural – ou seja, que uma relação amorosa no namoro implica naturalmente violência. Isto é quase pior do que os níveis depois constatados. No fundo, estamos a viver um tempo de crise, em que há dúvidas, medos e necessidade de tomar decisões (porventura precipitadas ou até mesmo erradas), e em que é também um tempo de pressão dos *media*, do “resolva tudo já”, num clique. Acontece que a explicação científica dos grandes fenómenos requer tempo. O tempo do Direito e da Ciência não se coaduna com a explicação rápida, nem com o «[s]enhor ministro, explique-me isto em dois segundos». Por vezes o entrevistador faz perguntas sobre assuntos altamente complexos, cuja explicação requer tempo e calma. Não há porque a dinâmica de um qualquer telejornal não o permite, e o entrevistador já está a receber ordens da *régie* para dizer «[j]á entendemos, senhor ministro, já se explicou», ainda o homem (ou a mulher) não conseguiram sequer começar.

Neste momento, temos de explicar aos nossos filhos que as questões do género e do ensino se prendem com uma coisa chamada “ética”. A ética – ou seja, noção do Bem e do Mal – deveria ser ensinada nas escolas e está a perder-se. O Bem e o Mal confundem-se na nossa sociedade. Ora, como nas histórias infantis, são distintos. O Lobo Mau tem de morrer, o Lobo Mau não pode ir tomar chá com os três porquinhos ou com o Capuchinho Vermelho, porque isso cria uma indefinição de uma dúvida sobre se podemos ter certos comportamentos maléficos e estar desculpados “com um chazinho”.

Além disso, estamos a viver um tempo em que a arte e a criatividade – justamente o que continua a diferenciar o ser humano das máquinas – são postas

de lado. Foi dito noutra intervenção que haverá igualdade de máquinas antes de haver igualdade de género. Ótimo: que a nossa parte maquinal fique para as máquinas! O que eu quero é ganhar tempo: em vez de escrever uma carta, corrigi-la não sei quantas vezes e ir para a fila dos CTT a fim de a enviar e só daqui a três dias lá chegar, posso escrever um correio eletrónico, cujo dicionário já segue o Acordo Ortográfico. Excelente! No entanto, tenho de aproveitar o tempo, *não para fazer mais do mesmo, mas sim para “fazer diferente”*. *Aí entra a criatividade, a estética e a arte*. Acontece que a arte tem sido «parente pobre» nas nossas escolas. Muito pobre. E ainda por cima numa estratégia errada, porque é através da arte e da estética, e da *relação com o dia a dia, que se aprende história, geografia, ciências, físico-químicas, filosofia, o que seja!*

Para terminar, apresento-vos os resultados de um estudo que fizemos no departamento de Saúde Pública da minha faculdade. O estudo é muito curioso e os resultados dão que pensar. Foi feito a partir de uma amostra *não* representativa, embora muito vasta.

Digo de passagem que só há uma amostra representativa em Portugal em termos de saúde: o *Inquérito Nacional de Saúde* (INS), que é feito de cinco em cinco anos. As outras amostras não são representativas. Na área da saúde, os jornalistas erram, sempre que escrevem “os portugueses” sem recorrerem a um inquérito nacional. Não devem escrever “os portugueses”, mas sim “os portugueses que foram interrogados”. A amostra representativa do INS diz-nos, por exemplo, uma coisa perigosa acerca da «igualdade de géneros»: atualmente, as mulheres com menos de 40 anos estão a fumar mais do que os homens (não quero essa igualdade!). Mas depois há outras coisas curiosas. Por exemplo, os indicadores da Europa desde há mais de 30 anos dizem-nos sempre a mesma coisa: os homens que vivem mais tempo são os suecos. São eles quem tem maior esperança de vida. E desde há mais de 30 anos que as mulheres com maior esperança de vida são... as espanholas – que fumam, bebem e comem fritos, masque *têm* algo que as faz viver muito mais do que as nórdicas, as inglesas, as holandesas e as alemãs. Salero? Gosto pela vida? Como quase me

atrevo a dizer, mas se o dissesse daria cabo desta comunicação... «têm-nos no sítio»? Seria interessante perceber porquê.

Mas voltemos ao estudo da minha faculdade. Foi realizado com base em dois grupos de largas centenas de pessoas nos quais foram contemplados os dois sexos e idades: pessoas com 18-35 anos, ou seja, nascidos e criados depois do 25 de Abril; pessoas com mais de 65 anos, ou seja, que já tinham vivido a sua juventude antes do 25 de Abril. O objetivo era saber se haveria diferenças relativamente ao «papel de género», em pessoas com juventudes vividas em tempos tão diferentes e, a haver, se haveria diferenças entre os sexos. O inquérito contemplava várias perguntas. Perguntava-se, por exemplo, quais as profissões que deviam ser atribuídas a médicos homens - as respostas foram quase unânimes e significativas: cirurgiões, neurologistas, neurocirurgiões, cardiologistas, cirurgiões cardíacos, ou seja, tudo o que «mexesse» com o coração, ou seja, com a vida e com o cérebro... a parte nobre..., deveria ser atribuído a um homem. Para as mulheres sobrava a ginecologia, a pediatria, a gerontologia. Só nestes casos. Outra pergunta: «[o] que é que se espera de um médico homem?». As respostas: competência, técnica, poucas falas. Os inquiridos entendiam que um médico homem chegasse atrasado, porque sendo um médico era uma pessoa cheia de afazeres. Mas uma médica tinha de ser pontual embora saibamos que, em muitos casos, o homem não tem de levar os filhos à escola, não acrescenta à mala do computador o saco das compras nem as fraldas – mas tudo isso foi sonogado pelos inquiridos. A médica devia, para a amostra, ser simpática e perguntar pela família. A parte técnica não era tão importante. Ele poderia ser de poucas falas e ir diretamente ao assunto da doença. Depois, perguntava-se por exemplo quem é que o inquirido achava que devia ser diretor da faculdade, diretor de serviço – quem é que devia dirigir, no fundo. Não havia nenhuma referência ao sexo. Mas as pessoas – homens e mulheres – responderam que o diretor devia ser um homem. A última pergunta era quem preferiria o inquirido ter presente se lhe desse um ataque cardíaco ou qualquer situação de emergência na rua. Resposta: um médico; um homem. Curiosamente, *não havia qualquer diferença entre a geração mais*

*nova e a geração mais velha* de inquiridos, nem entre os inquiridos homens e os inquiridos mulheres. Ou seja, a ideia estava enraizada, e isto apesar de ser conhecido que cerca de 75% dos alunos de medicina são mulheres. Apesar disto, os inquiridos continuavam a acreditar neste estereótipo, que é cientificamente errado. Para o homem a vida, o coração, a técnica, a rigidez e a direção, *para a mulher o trabalho caritativo, a simpatia mas em lugares... mais cá para baixo!*

Temos, portanto, um longo caminho por desbravar. A História de milhões de anos só mudará se nós mudarmos enquanto sociedade. Esta é mais uma razão para tentarmos mudar socialmente: ver se o bicho que habita em nós também muda.

Repito: rejeito a igualdade de géneros, mas defenderei sempre a igualdade de direitos e deveres, autonomia e responsabilidade de homens e de mulheres.

# MULHERES EM PORTUGAL – ONDE ESTAMOS E PARA ONDE QUEREMOS IR

MARIA ANTÓNIA TORRES

Começo por agradecer este convite ao Instituto Galvão Teles e à Morais Leitão. É com muito gosto que estou aqui, não só por motivos pessoais (hoje de manhã já aprendi uma série de coisas, já fiz uma série de conexões que ainda não tinha feito e já conheci um conjunto de pessoas interessantes), mas também devido ao tema muito pertinente desta conferência.

A base da minha apresentação é, sobretudo, um estudo sobre as mulheres no mercado de trabalho em Portugal que fizemos na PwC há cerca de um ano, em colaboração com a Universidade Católica do Porto. Antes de o analisar, vou fazer um enquadramento que me parece importante: o porquê de haver uma sócia da PwC, e um conjunto de outras pessoas, que ocupam parte do seu tempo a trabalhar a questão da diversidade. Têm, sobretudo, a ver com três grandes temas: com o talento, que já foi bastante referido aqui, com o impacto da diversidade no desempenho das organizações, de que ainda não falámos muito e, por fim, com o facto de parte da nossa missão enquanto organização ser ajudar a resolver problemas importantes que existem no mundo que nos rodeia. Falando da PwC, estamos presentes em quase todos os países do mundo e, para nós, a diversidade não é só uma questão de género. Em Portugal ela é, acima de tudo, uma questão de género, mas temos também questões de raça, de crença, e muitas questões culturais, que têm impacto no nosso dia a dia. A PwC Portugal é responsável por três territórios: Portugal, Angola e Cabo Verde. Só neste nosso “pequeno ambiente”, as nossas preocupações já ultrapassam a questão do género. É efetivamente relevante um conjunto de outros temas no âmbito da diversidade.

O que me traz aqui hoje é a diversidade de género, a respeito da qual, como dizia, há que falar, desde logo, de talento. Acho que o desafio da obtenção, desenvolvimento e retenção de talento é transversal à maior parte das organizações. Como sabemos, temos uma percentagem superior de mulheres a sair das universidades. O nosso recrutamento é, por isso mesmo, relativamente paritário, sem necessidade de existir uma regra que obrigue a que recrutemos a mesma percentagem de mulheres e de homens. Apesar disto, uma vez que o nosso foco de recrutamento é Gestão, Economia e Direito, facilmente chegamos a uma situação mais ou menos igualitária ou acabamos mesmo por recrutar mais mulheres do que homens. Então, qual é o tema? O desaparecimento de uma parte do talento feminino da organização, não tanto na altura do casamento mas, tipicamente, na altura em que nascem os filhos. O país investe em talento, nós investimos no recrutamento e na formação durante um conjunto de anos e, em determinada altura, esse talento desaparece parcialmente da organização – e numa fase da vida profissional em que, talvez, mais valor se acrescenta.

É preciso analisar o tema do talento numa forma ainda mais alargada. Em todo o mundo, a PwC – as organizações – precisa de talento. É necessário, primeiro, garantir que o talento que existe disponível é captado. Como sabem, há no mundo uma percentagem muito grande de mulheres e uma percentagem também muito grande de mulheres formadas e com as competências necessárias.

Temos também que analisar o perfil de talento. O que é que queremos? Existe um aspeto do talento que me preocupa e que tem a ver com as nossas características milenares. Quando falo destes temas internamente, digo que o caçador-guerreiro em exclusivo não está, por vezes, muito adaptado ao contexto de hoje. Hoje em dia, as mudanças são rápidas e pouco esperadas, não se consegue tomar decisões dispondo de toda a informação, não nos conseguimos focalizar num único assunto. O foco é importante, mas a diversidade dos contextos económico e social de hoje leva a que, dentro duma organização,

não possa haver só caçadores-guerreiros. Se houver uma só tipologia de profissionais, não é possível captar todo o talento, nem o talento necessário para o bom desempenho da organização. É fundamental a diversidade de experiências, de *background* familiar e académico.

Neste contexto, estou a exceder o tema do género. Está provado que as decisões que resultam de um *board* totalmente igual em termos de tipologia de pessoas são completamente diferentes das decisões de um *board* com diversidade. Tendo em conta o contexto a que me referia (o de um mundo com mudanças muito rápidas e com muitos matizes), quando tomo atualmente uma decisão na PwC tenho de me preocupar se essa decisão vai parar à primeira página de um jornal porque não considerarei todos os *stakeholders*, ou com o resultado que isso vai ter na PwC China. Antigamente podia preocupar-me apenas com o impacto interno (nas pessoas, no desempenho e na rentabilidade da empresa) e com o impacto no cliente. Já não é assim. Uma coisa que acontece aqui pode repercutir-se e fazer com que uma empresa desapareça em todo o mundo. Os matizes são cada vez mais.

Para a PwC, portanto, trata-se de um tema de diversidade e de retenção, mas há também uma outra vertente, que tem a ver com o facto de não querermos unicamente fazer aquilo pelo qual somos conhecidos, as nossas atividades de auditoria e consultoria. Queremos também ter impacto na sociedade em geral e no mundo que nos rodeia, o que está ligado à nossa cultura, aos nossos valores. Não se trata de cinismo nem de *marketing*. E temos feito isso: por exemplo, a PwC é uma das 10 organizações privadas do mundo que, em conjunto com as Nações Unidas, criou o movimento HeForShe, que preconiza que o problema da diversidade de género apenas se resolve com o envolvimento dos homens.

Ao pensar no tema da diversidade de género, também pensamos na sociedade em geral, em termos de sustentabilidade económica e social e do impacto que queremos ter. Talvez não seja politicamente correto citar, nesta altura, Hillary

Clinton, mas ela disse há muitos anos, nas Nações Unidas, que “*women’s rights are human rights*”. Temos de ter noção de que talvez na Europa e nos Estados Unidos isto possa não parecer muito oportuno, mas a verdade é que numa grande parte do mundo, quando falamos em diversidade de género e em direitos das mulheres, estamos precisamente a falar de direitos humanos. Em várias zonas do mundo, as mulheres não têm direito à propriedade – mesmo que sejam herdeiras únicas da sua família –, não têm direito a aceder a cargos públicos, não têm direito de voto. Tudo isto tem um grande impacto. Há uma série de estudos que ligam o facto de as mulheres não terem direito à propriedade em alguns desses países – sobretudo na África subsariana – com a situação de pobreza das famílias. Porquê? Porque se elas tivessem efetivamente direito à propriedade conseguiam, em muitos casos, fazer agricultura de subsistência e, mais do que isso, criar pequenos negócios, o que lhes permitiria cuidar do agregado familiar. E, por exemplo, na África subsariana (estudei África em geral com mais profundidade por causa dos nossos territórios), as mulheres protegem mais o seu agregado e o agregado alargado.

Um dos estudos que, em África, tem sido feito por várias universidades dos Estados Unidos diz respeito, precisamente, ao papel que as mulheres poderiam ter se tivessem maior autonomia financeira através, por exemplo, do direito de propriedade ou do acesso a determinadas profissões. Isto teria um impacto brutal em muitos países. Se houvesse, na África subsariana, uma paridade entre homens e mulheres, estima-se que o PIB aumentaria cerca de 30%. Mas não se espantem porque se, nos Estados Unidos, houvesse paridade entre homens e mulheres no mercado de trabalho, o PIB aumentaria 5%, de acordo com estudos realizados.

Quando abordamos este tema, em Portugal, falamos muito das mulheres nos *boards*, nas comissões executivas, mas, se pensarmos no mundo como um todo, percebemos que esta questão é muito mais profunda do que a representação nos *boards* ou na direção das empresas. E, portanto, este crescimento do PIB que poderia advir da presença das mulheres no mercado de trabalho leva

também ao crescimento sustentado. Hoje em dia, quando falamos em crescimento económico, tipicamente já não falamos só de PIB e desse tipo de *hard* KPI. Os indicadores mais *soft* são muito relevantes.

Relativamente ao crescimento sustentado de que vos falava, e que tem a ver com a alocação de rendimentos entre mulheres e homens, as mulheres dos países africanos alocam-nos tipicamente à saúde, à educação e à nutrição do seu agregado e, por vezes, até do seu agregado mais alargado. Já os homens alocam, tipicamente, uma grande parte do seu rendimento às suas necessidades pessoais. Portanto, a potenciação da presença e a autonomia financeira e de trabalho das mulheres tem muito impacto nas gerações futuras. Costumo dizer uma coisa a este respeito (espero que não vos choque): se houver mulheres saudáveis, teremos gerações futuras saudáveis. Referindo-nos ao mundo em geral – e tendo em conta que a maior parte das mães assumem, ainda hoje, o papel de educadoras –, “mães educadas” significa gerações futuras educadas. Portanto, se considerarmos que está relativamente provado, pelo menos em algumas partes do mundo, a forma como as mulheres e os homens fazem a alocação dos seus rendimentos, a verdade é que uma mãe com autonomia financeira trata da saúde, da nutrição, e da educação dos seus filhos, e isto tem impacto no futuro.

Desculpem esta deriva pelo cenário global mas, por muito séria que seja a discussão seguinte sobre as mulheres em posições executivas, que o é, acho que não se podia deixar de abordar isto.

Há cerca de um ano, promovemos um estudo na PwC em que começámos por analisar a igualdade dentro do contexto da União Europeia e em Portugal. A questão da igualdade de género tornou-se, de facto, uma bandeira dentro das políticas da União Europeia, e há uma razão para tal muito ligada ao que se acabou de dizer. Se se pretende atingir um determinado ritmo de crescimento económico e níveis de emprego dentro da União Europeia, conectando o talento que existe e o que está disponível, isso só é possível incluindo as mu-

lheres no mercado de trabalho. A União Europeia sabe disso e, portanto, para conseguir elevar a taxa de emprego para 75%, as mulheres têm de entrar em força no mercado de trabalho. Se isto não acontecer, temos a certeza de que não se conseguirá elevar a taxa de emprego, nem atingir os PIB pretendidos. Também não sei se com isto se vai conseguir, mas isso é outro assunto.

A partir dos dados existentes e extraídos do *Fórum Económico Mundial* relativos à igualdade na União Europeia, vê-se que Portugal ocupa, em termos de igualdade de género, a 39.<sup>a</sup> posição num total de 142 países avaliados. Os países nórdicos são os mais igualitários e há países que têm diferenças ainda mais acentuadas que nós, como a Itália, o Brasil e a Grécia. Há, portanto, muito trabalho a fazer, não só cá mas também num contexto mais alargado.

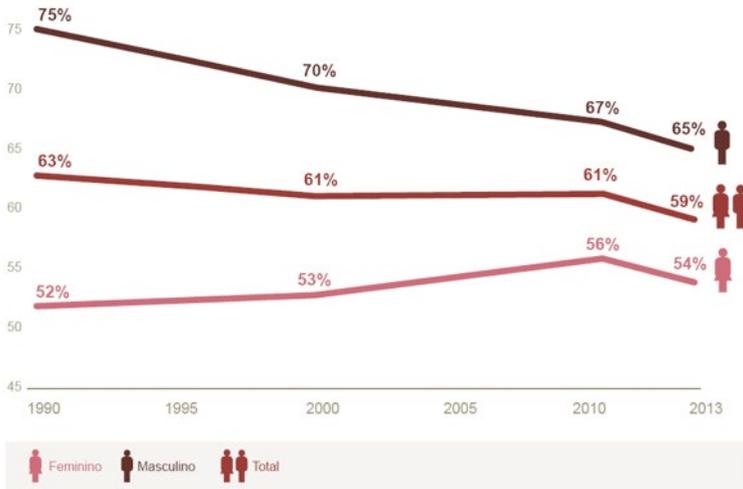
Ao contrário talvez dos países nórdicos, Portugal tem uma tradição de presença feminina no mercado de trabalho. Hoje em dia diz-se, muitas vezes, de modo simplificado, que esta tradição de as mulheres trabalharem tem que ver com a situação económica de um casal típico, que não consegue sobreviver somente com um ordenado, o que obriga a mulher a trabalhar. Há, no entanto, uma razão histórica. Nos anos 60 do século passado houve um grande crescimento do número de mulheres a entrarem no mercado de trabalho, pois uma percentagem significativa dos nossos homens em idade ativa foi para a Guerra Colonial. Essa percentagem manteve-se, com alguma estabilidade, ao longo dos anos. Esta será, portanto, uma das razões que explicam essa diferença face a muitos outros países. Nos anos 60 do século passado, a inserção na economia deu-se nos setores mais tradicionais (têxteis, confeções, calçado), e também naqueles setores em que se consideravam relevantes as competências naturais das mulheres (apoio doméstico, serviços mais pessoais, educação, saúde). Consegue-se ver ainda algo disto nos dias que correm.

Nos anos 70 do século passado, desenvolveu-se muito o setor do turismo em Portugal, a guerra acabou, os homens regressaram, aumentou não só a procura de trabalho mas também a oferta e, por causa do fim da Guerra Colonial, começou a aumentar a taxa de desemprego feminino.

Nas últimas décadas verifica-se uma grande estabilidade na taxa de atividade.

Taxa média de atividade em Portugal, por sexo (1990-2013)

Fonte: INE 2013



Desde 1990 até agora há uma certa estabilidade e o emprego feminino vai crescendo, o que faz também algum sentido. A história é diferente relativamente ao período da crise. Já os homens vão reduzindo um pouco a sua atividade, mas mesmo em termos comparativos as coisas mantêm realmente uma estabilidade razoável. Há um certo equilíbrio no que toca à percentagem de mulheres e homens no mercado de trabalho em Portugal: de 45%/55%. Sentimos então necessidade de, no estudo, avaliar alguns vetores que procuram analisar mais a fundo a taxa de atividade. Foram quatro: a segregação ocupacional; o trabalho a tempo parcial; a disparidade salarial entre géneros; e a conciliação entre o trabalho produtivo e o que chamamos “trabalho reprodutivo”.

Em termos de segregação ocupacional, é incompreensível que, depois de 30 anos em que a percentagem de mulheres a saírem das universidades é superior

à dos homens, não haja CEO femininas na maioria das empresas portuguesas. Mesmo em cargos de direção, a percentagem está, de facto, muito influenciada por empresas familiares, já que em muitas famílias há filhas. E, portanto, ao nível dos *boards* e ao nível das funções de direção, continuamos claramente numa situação bastante.

O trabalho a tempo parcial não aparece muito em Portugal, ao contrário do que se verifica noutros países da União Europeia. Não há, nas empresas, esta cultura de trabalho parcial, que em muitos países é visto como uma forma de conseguir o chamado *work-life balance* (expressão de que não gosto). A falta de regimes de trabalho flexíveis, que tornem de facto possível a conciliação entre trabalho e vida, deve-se, evidentemente, às baixas remunerações que o trabalho parcial gera. Em Portugal, a maior parte das famílias não consegue, de facto, gerir a vida familiar e pessoal só com um salário, com um salário e meio ou com dois meios salários. Dadas as condições económicas de Portugal, não há condições para que as famílias possam sofrer esta redução, já que isto teria necessariamente um grande impacto, ao contrário do que sucede noutros países (talvez não sejam muitos).

Depois há outro aspeto de que se tem de ter consciência: a menor progressão na carreira. Quando me falam em trabalho parcial dentro da empresa, pergunto automaticamente à pessoa se tem consciência de que isso provavelmente vai implicar uma menor ou menos rápida progressão. Devido ao contexto em que vivemos, não vale a pena contar às pessoas uma história cor-de-rosa sobre como vai ser fantástica a carreira trabalhando só de manhã ou só de tarde. E isto não tem só a ver com as organizações.

Conto um exemplo da PwC. Em todos os países do mundo tenho sócios e sócias. Ligo para a Finlândia às cinco da tarde e atende um sócio do género masculino: ou está a ir buscar as crianças à escola (na Holanda é muito parecido) ou está em casa a fazer a sopa, e estranha que eu lhe esteja a ligar àquela hora. É evidente que, em Portugal, não se trata só de uma questão das organizações. É uma questão de contexto. Enquanto não houver mudanças

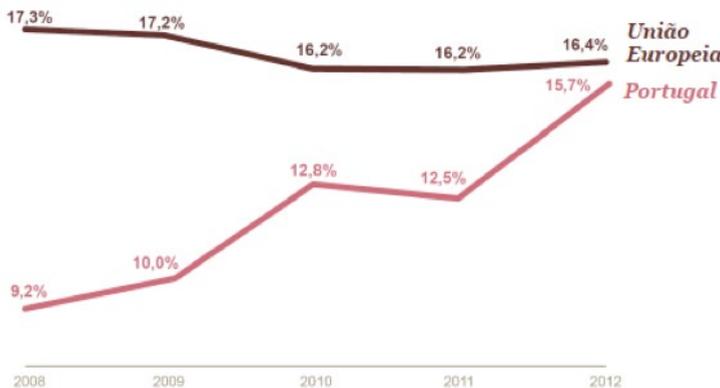
sociais e culturais, o trabalho parcial vai ter impacto na progressão na carreira e a gestão entre a vida profissional e pessoal vai-se manter um exercício complexo. A sociedade tem, por isso, de mudar como um todo. Na Finlândia ou na Holanda, as pessoas com quem os meus sócios interagem estão também a cozinhar a sopa, ou a ir buscar as crianças à escola, o que faz toda a diferença. E, por isso, não estão à espera que eles estejam a fazer outra coisa. É essencial uma mudança social, cultural.

Falando agora (tanto quanto possível, com base no “só sei que nada sei”) das consequências positivas do trabalho parcial, percebemos perfeitamente que não vai haver emprego para todos, não necessariamente apenas por causa da inteligência artificial, mas por vários motivos, demográficos e outros. No futuro, criar uma cultura, procedimentos e formas de estar que permitam os trabalhos a tempo parcial trará um grande valor social, e não só aquele de que estivemos a falar.

A disparidade salarial entre homens e mulheres acentuou-se mais em Portugal do que nos outros países. E parece-me que, antes da crise, tivemos uma sensação de grande crescimento económico no país. Efetivamente, há dados concretos que mostram que terá havido esse crescimento.

Disparidades salariais entre homens e mulheres

Fonte: Eurostat 2012



O que é que acho que aconteceu? Acho que as mulheres começaram a tomar opções que as retiraram do mercado de trabalho e que com a crise, devido ao maior desemprego familiar, muitas mulheres entraram ou regressaram ao mercado de trabalho. Isso explica-se em parte pelo tipo de função que é exercida, pela entrada por baixo, por funções menores para acrescentar salário ao que há em casa. Mas não tenhamos qualquer ilusão quanto a isto: continua a haver discriminação pura e dura. Penso que, em Portugal, não há em sítio nenhum tabelas salariais para homens e mulheres, mas, em algumas indústrias mais tradicionais, vê-se que as senhoras estão na linha de produção e que os supervisores são todos homens. Neste estudo, entrevistámos algumas senhoras e isto é a realidade. Perguntei-lhes se se sentiam discriminadas, mas elas não percebem a discriminação. Não havendo tabelas salariais diferentes, há de facto, formas de criar e manter esta disparidade.

Passando para o último dos temas que analisámos, que foi a conciliação entre o trabalho produtivo e reprodutivo, há um estudo da OCDE que revela que os homens portugueses passam 96 minutos por dia (achei imenso) a cozinhar, a limpar e a cuidar dos filhos, e que as mulheres gastam cerca de 328 minutos por dia em trabalhos domésticos. Não há legislação, por perfeita que seja, que possa ter grande impacto no fenómeno, já que isto tem muito a ver com questões culturais, com aquilo que são os papéis que ainda grande parte da sociedade (não é este o ambiente que temos aqui nesta sala), atribui à mulher e ao homem. Esta realidade tem de mudar em termos sociais, para que seja possível avançar mais neste aspeto. Não há nenhuma razão óbvia que justifique esta disparidade, e acho que não é por uma questão de capacidade que os homens não fazem tanto. Quero eu dizer, nunca pus a questão de os homens não conseguirem fazer o que as mulheres fazem. Julgo que conseguem e, portanto, não há razão nenhuma objetiva para que esta diferença exista.

Isto tem muito impacto. Quem é que nas empresas falta para ir ao médico com as crianças? Quase invariavelmente sempre as mulheres. Será que, do outro lado, não há uma entidade patronal que permita que o pai saia para ir

ao médico com as crianças? Isto tem de mudar. Tenho uma perspetiva a este respeito um pouco dura: cada mulher tem de resolver, de forma completamente direta, uma parte do seu problema, que não é possível ser resolvido pelo legislador ou pelas organizações.

Atrás de uma grande mulher há, efetivamente, um grande homem. E devemos exigir ter esse grande homem. Acho que a mudança social vai fazer-se muito com base neste tipo de discussões, na sensibilização e na educação que as mulheres dão aos seus filhos, já que não adianta tentarmos educar o marido. Esquecemo-nos de que os nossos filhos vão ser maridos de alguém: em casa fazem a cama, levantam a mesa, aprendem a fazer uns ovinhos estrelados.

Para terminar, fizemos uma avaliação de estudos de caso que me chocaram bastante. Tentámos encontrar um conjunto de mulheres em que pudéssemos avaliar o que as desmotivou ou motivou a investir em si próprias em termos de educação; qual era a visão que tinham da escola; como é que avaliavam a sua atividade profissional e a posição que tinham no mercado; e como é que perspetivavam a conciliação entre as vidas pessoal e profissional.

Mulheres entrevistadas e o seu perfil



Chocou-me a disparidade que existe entre um grupo e outro, e não considero que viva numa redoma. Quando perguntamos a uma das senhoras do grupo II, que era empregada doméstica, se já se tinha sentido discriminada por ser mulher, respondeu que não. Continuámos a conversa e, a certa altura, contou que, quando ficou grávida, foi despedida pela senhora para quem trabalhava. Fiquei sem palavras. O mesmo aconteceu com uma senhora de um setor industrial: foi a primeira vez que pensou em que era ela quem estava na linha de produção e que os supervisores eram homens por uma razão de discriminação. Em quatro pessoas, encontramos pais que não incentivaram as crianças a estarem na escola por serem raparigas, situações de discriminação direta e violência doméstica. A grande conclusão a que eu e as pessoas envolvidas chegámos, a partir desta análise, é que é preciso ter muito cuidado quando vemos o mundo com base naquilo que nos rodeia. A realidade em Portugal é, também, feita destas diferenças profundas e, por vezes, muito diferente do que nós pensamos.

Termino a agradecer novamente o convite e a felicitar o Instituto Galvão Teles e a Morais Leitão pela pertinência do tema desta conferência e pela transversalidade de perspetivas que conseguiram colocar nos painéis de hoje.

## O SEXO CERTO

LUÍS AGUIAR-CONRARIA

O título desta exposição é propositadamente provocador e nasce da ideia de que António Guterres ganhou as eleições para secretário-geral da ONU, apesar de ter o sexo errado. Foram inúmeros os artigos que foram escritos a explicar que o principal *handicap* de Guterres era ser homem. Repare-se na ironia: ao fim de um sem-número de secretários-gerais, que foram sempre homens, numa altura em que já tinham passado vários meses desde a decisão de que 2016 seria o ano de uma mulher ser eleita secretária-geral, Guterres ganhou. Em segundo lugar ficou Miroslav Lajčák, que é homem. Em terceiro lugar ficou Vuk Jeremić, que também é homem. No ano em que o sexo certo seria o feminino, a primeira mulher ficou em quarto lugar. Na verdade, dado o total enviesamento que sempre presidiu às eleições do secretário-geral da ONU, a única coisa que podemos inferir desta eleição é que Guterres era o melhor dos homens candidatos.

Antes da eleição, comparei os currículos dos candidatos. Só não analisei o da Kristalina Georgieva, porque ela ainda não era candidata. Ao fazer este exercício, percebi que havia uma candidata com um currículo em tudo semelhante ao de Guterres: Helen Clark foi três vezes eleita primeira-ministra na Nova Zelândia, foi alta-comissária e ocupa cargos de responsabilidade no Plano de Desenvolvimento das Nações Unidas (UNDP). Mas esta mulher, com currículo equiparado, ficou em quinto lugar. Portanto, paremos de dizer que Guterres ganhou apesar do ter o sexo errado: tinha mesmo o sexo certo.

## IGUAIS EM TUDO MENOS NO SEXO

Para um economista que lida com dados a principal dificuldade em perceber o que é a discriminação consiste no facto de não se conseguir ter uma experiência controlada. Imaginem que estamos a estudar os retornos da educação e queremos ver qual é o valor acrescentado que a licenciatura dá a uma pessoa. Eu não posso limitar-me a olhar para os dados e dizer: «[o]s licenciados ganham 40% mais do que os não-licenciados. Logo, o retorno da licenciatura é de 40%».

E porque é que eu não posso limitar-me a isso? Porque muito provavelmente as pessoas que se licenciaram são mais inteligentes, aplicadas, estudiosas e cuidadosas do que as que não se licenciaram. Se calhar essas pessoas teriam um desempenho superior mesmo que não tivessem tirado uma licenciatura, e se calhar também ganhariam mais do que a média das pessoas que não completaram o primeiro grau do ensino superior. Faça-se a ressalva de que estou a falar em termos genéricos e que não faltam exemplos individuais a contrariar esta afirmação.

Ou seja, é difícil distinguir o que é próprio da pessoa do que é próprio do fator que estamos a tentar analisar. Quando se fala em discriminação de género, o ideal seria conseguirmos comparar duas pessoas que fossem iguais em tudo exceto no sexo. Imaginemos que eu e a magistrada Lúcia Amaral somos exatamente iguais, exceto no facto de eu ser homem e ela ser mulher. Os genes seriam exatamente os mesmos, teríamos as mesmas competências, a mesma inteligência, a mesma educação – tudo seria idêntico, exceto o sexo.

É difícil imaginar, mas os especialistas em educação encontraram uma solução: ir a congressos de gémeos verdadeiros. Estes gémeos têm os mesmos genes. Se um cometer um crime, o DNA dele é igual ao do outro, de tal modo que até pode incriminá-lo. Os gémeos verdadeiros têm a mesma educação e os pais são os mesmos. Caricaturando, são duas pessoas iguais.

No entanto, é impossível estabelecer este tipo de comparação entre um homem e uma mulher. Porque não existe. Ou melhor, não existia. Hoje em dia já temos algo de semelhante: não duas pessoas que sejam iguais em tudo menos no sexo, mas sim pessoas que mudaram de sexo: a comunidade transexual. Se eu mudar de sexo, mantenho-me a mesma pessoa, tenho a mesma inteligência, tenho os mesmos genes, tive exatamente a mesma educação – a única diferença é que agora sou homem e mais tarde serei mulher. É como se houvesse uma encarnação masculina e uma encarnação feminina da mesma pessoa.

Kristen Schilt (socióloga da Chicago University) e Matthew Wiswall (que na altura era professor na New York University e agora leciona na Arizona State University) foram a três congressos de transexuais. Nesse âmbito, tentaram medir o desempenho dos presentes antes e depois da mudança de sexo. Os resultados a que chegaram são sugestivos.

Os homens que mudaram para mulher passaram a ganhar menos (cerca de 10% menos). Já as mulheres que passaram para homem ficaram a ganhar mais (cerca de 7,5%). São exatamente as mesmas pessoas, só mudaram de sexo. Ou seja, ao longo dessa transformação, os homens que se transformaram no sexo errado começaram a ganhar menos, e as mulheres que passaram para o sexo certo ficaram a ganhar mais.

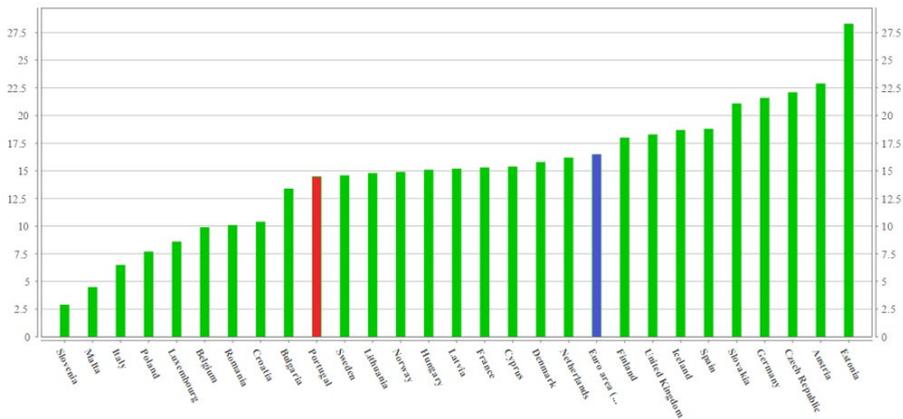
Sabemos que há estudos para tudo, e que um estudo, ou um resultado em particular, não se torna num facto científico. Mas já há outros trabalhos a corroborar o essencial destas conclusões. Há um feito por Lydia Geijtenbeek e Erik Plug, da Universidade de Amsterdão, com base em registos médicos e dados oficiais holandeses. A partir desses dados, os autores fizeram ligações entre as pessoas em causa e as empresas, conseguindo ver quanto elas ganhavam antes e depois de mudarem de sexo. O estudo chegou aos mesmos resultados: os homens que passaram para mulher ficaram a perder na carreira; as mulheres que passaram para homem ficaram a ganhar.

### DISPARIDADES SALARIAIS ENTRE PORTUGUESES E PORTUGUESAS

No gráfico seguinte, podemos ver que a disparidade salarial em Portugal ronda os 15%. Fontes diferentes indicam resultados distintos, porque geralmente as amostras também são diferentes. O valor deste gráfico é o que geralmente se ouve nas notícias. O valor da zona do Euro está um pouco acima, nos 16%. A disparidade na Alemanha, bem como na Áustria, é mesmo muito grande: nestes países, as mulheres ganham muito menos do que os homens e são muito mais pressionadas para ficarem em casa, a tomar conta dos filhos. Conheço mulheres académicas que estão a fazer carreira nos Estados Unidos pela simples razão de que se sentiriam mal em fazê-la na Alemanha, por causa dessa pressão social e familiar

Disparidade salarial em vários países

Fonte: Eurostat 2014



Atendendo apenas à percentagem de 15% verificada em Portugal, parece que nós não estamos assim tão mal. Mas estes números dão-nos uma ideia errada da realidade, na medida em que comparam o que não é comparável. A ques-

tão não é saber quanto ganham os homens e as mulheres em média, mas sim quanto ganham um homem e uma mulher com as mesmas qualificações, a mesma idade, a mesma experiência, etc.

Temos várias pessoas em Portugal a trabalhar este tema. A pessoa portuguesa mais importante na área de Economia do Trabalho é Ana Rute Cardoso, investigadora no Instituto de Análise Económica de Barcelona, além de dar aulas de doutoramento na Universidade de Barcelona. Recentemente, publicou dois artigos, um em coautoria com Pedro Portugal e Paulo Guimarães, investigadores do Banco de Portugal, e outro em coautoria com David Card e Patrick Kline, da Universidade de Berkeley, que, basicamente, mostram que, com as mesmas qualificações e outras características individuais, as mulheres ganham menos 23% do que os homens.

Os resultados a que Ana Rute chegou, bem como os que vou mostrar a seguir, são calculados a partir de uma fantástica base de dados que é mantida pelo Ministério de Emprego que se chama “Quadros de Pessoal”. Praticamente todas as empresas do país são obrigadas a responder a um inquérito anual sobre alguns dados da empresa e dos seus trabalhadores. Entre estes últimos dados temos a idade, os anos de experiência, se é homem ou mulher, o salário, as horas extraordinárias que fez, as horas de trabalho, as qualificações e a profissão, etc. Esta base de dados é muito detalhada e é tão completa que contempla mais de três milhões de trabalhadores<sup>1</sup>.

As estimativas que apresento a seguir são resultado de um trabalho de investigação que ainda não está terminado e, portanto, estão sujeitas a revisões<sup>2</sup>. O trabalho de investigação será o corpo da tese de mestrado em Economia da estudante Windy Noro, orientada por mim e por Miguel Portela.

---

<sup>1</sup> Há uma informação que nos dava muito jeito ter mas que, infelizmente, não temos: o número de filhos.

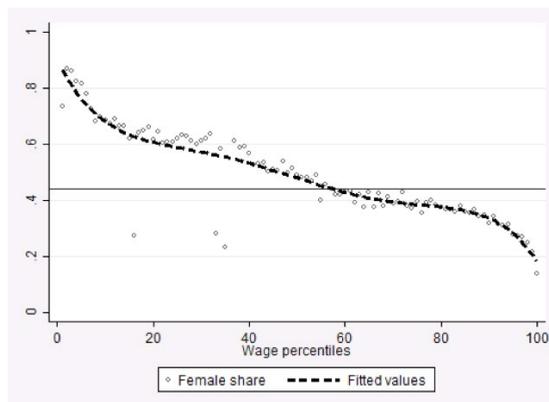
<sup>2</sup> À data da publicação deste livro, a tese já foi defendida com uma excelente nota. Apesar de algumas mudanças, os resultados finais são qualitativamente semelhantes.

A análise que fazemos exclui as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. Não por algum tipo de desrespeito para com as ilhas (aliás, sou metade açoriano), mas sim porque têm regras laborais diferentes. Por exemplo, o salário mínimo e as taxas de imposto são diferentes nas ilhas. Misturar os dados introduziria complicações que não se justificam. A base de dados em questão contempla empresas de capital misto e até mesmo algumas do setor empresarial do Estado, mas só olhamos para empresas 100% privadas, a fim de excluir efeitos de ordens políticas.

Centramo-nos em trabalhadores a tempo inteiro, para que se afaste destes resultados considerações como o número de horas de trabalho e a possibilidade de serem resultado de funções em *part-time*. Finalmente, só consideraremos o ordenado-base de pessoas que trabalham a tempo inteiro, excluindo questões como a remuneração de horas extraordinárias. Ou seja, se os dados que eu indicar a seguir mostrarem que as mulheres ganham menos, isso significa que ganham menos porque o seu ordenado-base é mais baixo.

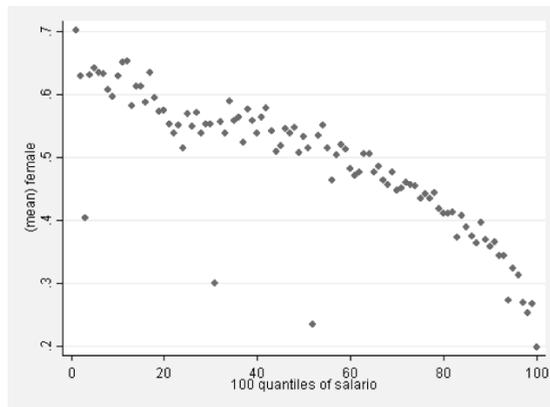
Finalmente, como queremos analisar várias coisas, incluindo as profissões, centrar-nos-emos apenas em empresas com mais de 100 trabalhadores. Precisamos dum valor destes para considerarmos várias profissões dentro da empresa. Uma empresa com sete ou oito pessoas não tem contabilistas, nem um gestor financeiro, nem um diretor de recursos humanos: tem um faz-tudo. No gráfico seguinte, podemos ver a percentagem de mulheres por percentil de rendimento, na nossa amostra.

Percentagens de mulheres por percentil de rendimento



O eixo horizontal deste gráfico mostra o percentil de rendimento, ao passo que o eixo vertical mostra a percentagem de mulheres com esses rendimentos em Portugal. Se olharmos para o percentil mais baixo (portanto, para o 1% das pessoas mais mal pagas neste país), vemos que quase 90% são mulheres. Depois a percentagem vai diminuindo: se olharmos para o percentil superior, vemos que só 20% das mulheres recebem os salários mais altos. Isto é um efeito da disparidade salarial: se ela existe, a fotografia que este gráfico nos dá era expectável.

Percentagem de mulheres por profissões



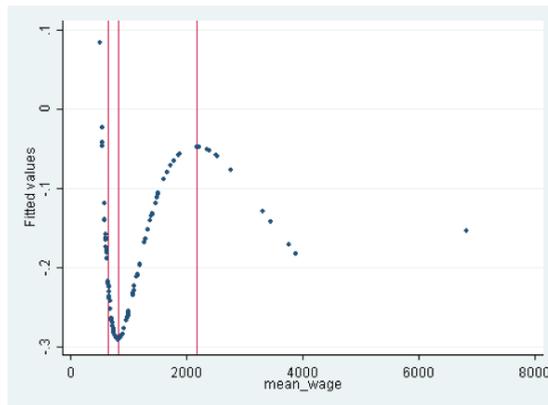
O segundo gráfico representa uma coisa diferente. Ordena o rendimento das profissões mais mal pagas para as mais bem pagas, para que possamos ver qual é a percentagem de mulheres em cada uma das profissões. A conclusão a que chegamos é esta: as mulheres têm muito menos acesso do que os homens às profissões mais bem pagas; a percentagem de mulheres nas profissões mais mal pagas é muito maior do que nas bem pagas.

Outra questão é saber se dentro da mesma profissão, a desigualdade persiste. Isso é o que podemos ver no gráfico seguinte.

O resultado é interessante: nas profissões mais mal pagas não há discriminação nenhuma. Porquê? Porque as pessoas recebem o salário mínimo. Os empregadores não podem pagar 450 euros a uma mulher e 500 euros ao homem (como os últimos dados disponíveis são de 2012, é natural que haja aqui alguma desatualização). Têm de pagar o mesmo aos dois.

O salário mínimo tem este efeito de igualizar salários. Mas logo que passamos para profissões que estão acima do salário mínimo, e quando falamos daquelas profissões que têm um salário médio de 850 euros, as mulheres ganham quase 30% menos do que os homens.

Desigualdade por profissão



A desigualdade salarial vai diminuindo à medida que o ordenado médio aumenta. A desigualdade mais pequena verifica-se nos 2000 euros brutos, sendo de 6% ou 7%. A partir dos 2000 euros, a desigualdade volta a aumentar.

Portanto, para salários muito baixos a desigualdade não existe, e eu acho que isso se deve à circunstância de os empregadores pagarem o salário mínimo; em seguida, a discriminação aumenta, até aos 850 euros. Começa a diminuir até ser mínima na casa dos 2000 euros e depois aumenta outra vez.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Não incluímos nesta amostra pessoas que ganham em média mais de 20 000 euros por mês, porque tínhamos medo de distorcer os resultados com estes *outliers*. No entanto, quase todos eram homens, pelo que, se tivessem sido incluídos, iriam reforçar os nossos resultados.

Em suma, a fotografia que nós temos é esta: as mulheres têm mais dificuldade em aceder às profissões mais bem pagas, e dentro das profissões que exercem são mais mal pagas. Portanto, há pelo menos dois níveis de desigualdade. Eu não consigo explicar isto de forma rápida, sem ser de um modo técnico, mas se nós introduzirmos efeitos fixos por empresa parece que metade da disparidade desaparece. Ou seja, parece que de alguma forma as mulheres estão a ir para as empresas erradas. Isto leva-nos a discutir por que motivo isso acontece. É porque as mulheres são menos móveis e são menos disponíveis para mudar de emprego e aceitar uma outra oferta que as leve para um sítio melhor? Independentemente da explicação, elas não estão a ir para as melhores empresas, para as que pagam melhor.

#### *MULTITASKING FEMININO?*

Finalmente, é inevitável discutir o efeito dos filhos. Nas nossas sociedades, são as mulheres que levam os filhos à escola, são as mulheres que vão às reuniões de pais, são as mulheres que vão para casa fazer a sopa, são as mulheres que “isto” e são as mulheres que “aquilo”. Inevitavelmente, isso torna-as menos produtivas, e a empresa não é obrigada a pagar mais a quem é menos produtivo.

Infelizmente, não temos dados a este respeito para Portugal. Mas há dados para a Dinamarca. Yana Gallen fez tese de doutoramento sobre este assunto na Northwestern University (foi, entretanto, contratada pela Chicago University).

O desnível salarial dinamarquês é de 16%. A conclusão do estudo é muito provocadora e politicamente incorreta: as mulheres são 12% menos produtivas do que os homens. Ou seja, três quartos da diferença salarial são explicados por diferenças de produtividade. Mas como aceitar que as mulheres são, em média, 12% menos produtivas do que os homens? A resposta está nos filhos.

Quando Gallen compara uma mulher e um homem sem filhos, as produtividades são estatisticamente indistinguíveis. No entanto, a mulher sem filhos ganha menos 12% do que um homem nas mesmas condições. Isto significa que existe uma discriminação: apesar de serem tão produtivas como os homens sem filhos, as mulheres sem filhos recebem menos 12%. A seguir temos as mães, que são 21,5% menos produtivas do que os homens e ganham menos 19%. Ou seja, ter filhos é o fator que torna as mulheres menos produtivas.

Uma leitura possível destes resultados é que as mulheres são menos produtivas porque estão a perder demasiado tempo com os filhos, por oposição aos homens. A ideia do *multitasking* – isto é, de que as mulheres são umas supermulheres, conseguindo fazer tudo e mais alguma coisa – é muito bonita, mas é também uma fantasia. Não conseguem, porque são humanas.

Em minha casa, quem toma conta das filhas e anda para trás e para a frente sou eu e sinto bem os decréscimos na minha produtividade. Estive três anos sem dormir por causa da mais velha, que estava sempre a chorar. Passei pela experiência de os alunos me fazerem perguntas e eu não saber responder; escrevi códigos de computador errados e demorei uma semana para acertá-los, quando antes fazia isso numa hora; etc. Portanto, eu, definitivamente, não sou *multitasking*. E acho que as mulheres também não o são.

#### LEGISLAR SOBRE IGUALDADE DE GÉNERO

Retiro uma implicação: cuidado com as medidas legislativas que se propõem, pelo menos se estiverem preocupados com a questão da igualdade entre homem e mulher. Há uns tempos surgiu a ideia de aumentar a licença de maternidade. É de propósito que digo “maternidade” e não “parentalidade”, pois pretendia-se aumentar a licença das mães. Podemos achar que devemos fazer isso; considerar que as mulheres devem dar mais apoio aos filhos em casa do que os homens – mas depois temos de assumir as consequências. Não podemos ter as duas coisas. Se queremos mais igualdade o caminho é dividir mais equitativamente licenças de parentalidade entre homem e mulher.

Também temos de ter cuidado com as medidas que estimulam o trabalho parcial. No papel, este estímulo é uma excelente ideia, e eu acredito que daqui a 30 anos seja uma excelente prática. Hoje em dia, o que acontece é que só as mulheres passam a trabalhar a tempo parcial. E é natural que assim seja: de acordo com os resultados de Gallen, por regra, a mulher sem filhos ganha menos 12%. Ora, quando se decide que um dos cônjuges vai ficar na empresa a tempo parcial, qual é que deve ficar? É razoável que seja o que ganha menos a prescindir do *full-time*. Esse tipo de políticas reforça este tipo de efeitos.

Uma estudante apresentou uma tese de doutoramento na Cornell University, onde estudou o efeito de estender a licença de parentalidade ao pai, tornando-a obrigatória numa província canadiana. Há sempre o receio de que colocar os bebés nas mãos dos homens resulte numa geração de pessoas perdidas, traumatizadas pelos maus cuidados parentais que venham a receber. Mas a estudante-investigadora não constatou, obviamente, nenhum efeito mau para as crianças decorrente disso: a relação dos bebés com os pais melhorou e, a longo prazo, os homens do estudo partilhavam muito mais tarefas domésticas com as mulheres, tinham uma relação com os filhos muito mais forte, também os levavam ao médico, etc.

Se queremos começar a promover a igualdade de género, se calhar temos de ir por aí: alargar a licença de parentalidade, sim; não há problema em quererem passar dos atuais cinco meses para seis ou para sete ou oito – mas forçando a que haja uma partilha cada vez maior entre o pai e a mãe.

#### PARA TERMINAR...

Para terminar, volto ao estudo que Yana Gallen fez sobre a produtividade das mulheres. Faça-o não só porque a questão das quotas está na ordem do dia, mas também porque achei curioso um resultado muito concreto. No caso de cargos de gestão (*management*, no original), verifica-se a exceção à regra. Neste caso, as mulheres da Dinamarca ganham menos 24% do que os homens

mas são 11% mais produtivas. Se calhar as mulheres com filhos, devido ao *multitasking* forçado, tornaram-se mais produtivas do que os homens: habituaram-se a tomar conta de crianças e, portanto, tornaram-se umas excelentes gestoras.

Se nós vemos que elas são 11% mais produtivas e ganham 24% menos, isso quer dizer que estamos perante uma disparidade salarial de 35%: elas ganham menos 35% do que deviam ganhar. E isto representa uma oportunidade imensa para as empresas se tornarem mais lucrativas, contratando mais mulheres para a gestão. É assim improvável que questões como as quotas nos conselhos de administração venham a ter um impacto negativo na produtividade das empresas.

IGUALDADE | DESIGUALDADE  
NO ENSINO NÃO SUPERIOR



# IGUALDADE VS. EQUIDADE – – O DISCURSO POLÍTICO E AS REFORMAS POR FAZER

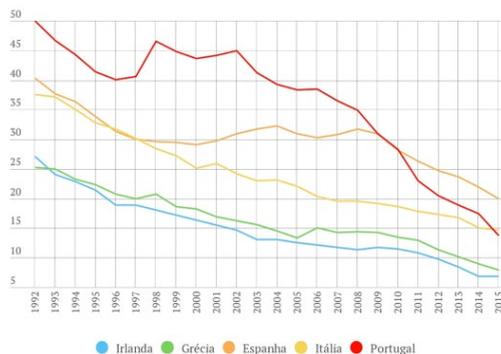
ALEXANDRE HOMEM CRISTO

Agradeço o convite para estar aqui hoje, que aceitei com muito gosto. Pensei em fazer uma abordagem mais tradicional, limitando-me à apresentação de dados, identificando os alunos que são tratados com menores níveis de equidade dentro do sistema educativo, em que circunstâncias isso acontece, etc. Mas, além de esta não ser uma área que eu trabalhe habitualmente, julguei que a minha apresentação seria mais estimulante se desafiasse algumas ideias feitas sobre educação – nomeadamente, sobre a forma de organização do sistema educativo –, para assim desencadear um debate. Julgo importante fazer um diagnóstico dos problemas, mas tento igualmente propor soluções, a fim de ser possível debater e não ficarmos todos retidos no pessimismo dos diagnósticos negativos.

Começo por dizer que a educação em Portugal está muito melhor desde que vivemos em Democracia. Isso é particularmente visível desde a década de 90 do século passado. Trouxe alguns indicadores para ilustrar este facto. O primeiro diz respeito ao abandono escolar.

Abandono escolar de 1992 a 2015

Fonte: Eurostat

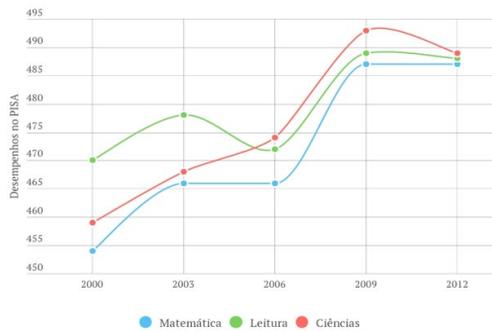


Como podem ver, Portugal estava numa posição muito desfavorável em 1992 e hoje está “à frente” de Espanha e Itália. Foi uma recuperação extraordinária. Claro que ainda há muito trabalho para fazer, pois temos como meta baixar a taxa de abandono escolar até 10% no ano 2020. Há muitos anos atrás, poderíamos considerar esta meta irrealista; mas hoje já podemos encará-la com otimismo.

Outro indicador da melhoria do sistema diz respeito às avaliações internacionais comparadas. Na educação, os desempenhos escolares acabam por ser “a montra” daquilo que funciona bem, ou que funciona melhor, no sistema educativo. Também neste âmbito, verifica-se em Portugal uma melhoria assinalável, sustentada nomeadamente nas avaliações do PISA desde 2006.

Portugal segundo o PISA, 2000-2012

Fonte: OCDE

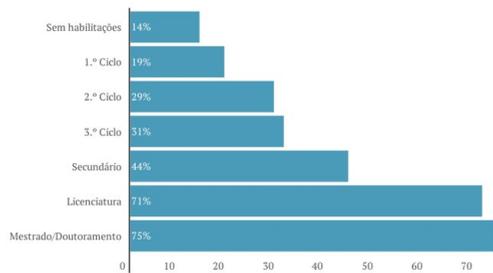


Para quem não sabe, o PISA (*Programme for International Student Assessment*) da OCDE é a avaliação internacional de referência, tendo um grande impacto no debate público e avaliando os desempenhos de alunos com 15 anos de idade, independentemente do ano que estão a frequentar. Ora, de acordo com o PISA, verifica-se em Portugal uma subida em Matemática, Leitura e Ciências, que os resultados de 2015 vieram confirmar e consolidar.

Apresentados dois indicadores que evidenciam a evolução do sistema educativo desde 1990 (e poderiam ser muitos outros, como o alargamento da rede escolar ou a subida acentuada da taxa real de escolarização o ensino básico e no secundário), temos de atender à parte “menos boa”: a desigualdade social no sistema educativo. Portugal ainda tem um sistema educativo que nalguns casos promove, e noutros casos é incapaz de combater, as desigualdades sociais.

Alunos com sucesso no 3.º ciclo por habilitação da mãe (I)

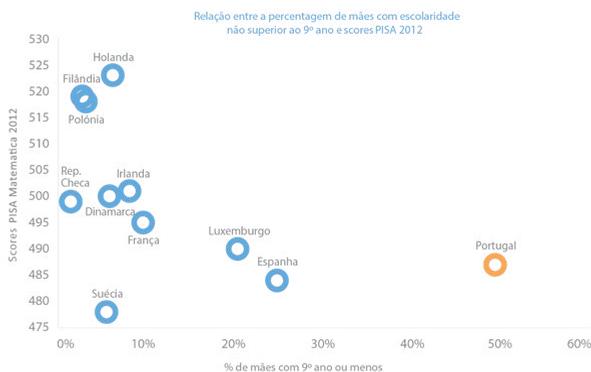
Fonte: DGEEC



Há vários indicadores que sustentam esta constatação. Primeiro: o peso da habilitação da mãe enquanto predictor do desempenho escolar de um aluno. Quanto mais elevada é a formação da mãe, maior é a taxa de sucesso dos alunos: mães com licenciatura, mestrado ou doutoramento têm filhos com mais sucesso escolar do que mães que não têm habilitações ou que têm apenas baixas habilitações. Comparando o perfil português com o de outros países da OCDE, a partir da amostra do PISA 2012, constata-se que Portugal tem 50% de mães com o 9.º ano de escolaridade ou menos – um valor muito superior ao dos nossos parceiros europeus. Neste caso, o nosso país está à margem, mas pela negativa.

### Alunos com sucesso no 3.º ciclo por habilitação da mãe (II)

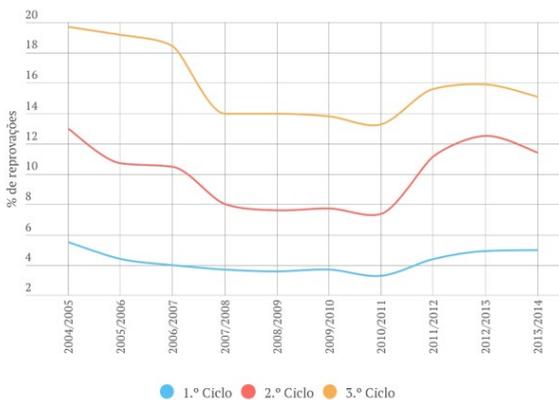
Fonte: aqeduto.pt



Outro indicador que confirma as desigualdades no sistema educativo está relacionado com o elevado número de reprovações em Portugal.

### Número de reprovações em Portugal de 2004/2005 a 2013/2014

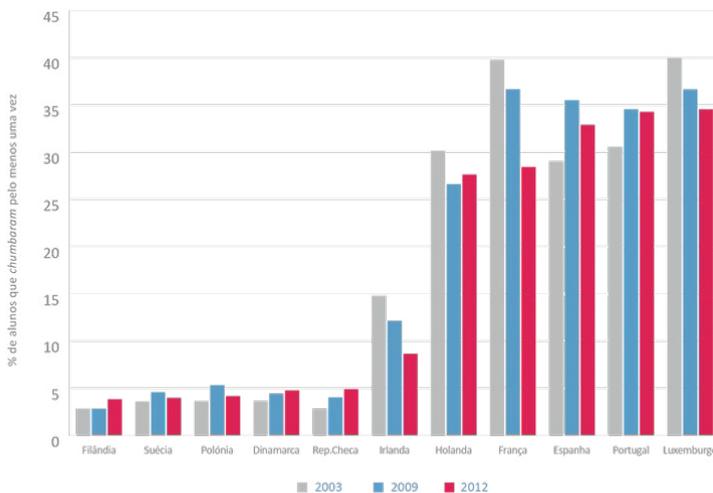
Fonte: DGEEC



O gráfico mostra a evolução das reprovações em cada um dos ciclos do ensino básico. Como podem ver, o número é flutuante – mas sempre elevado. Só no ano letivo de 2013/2014, a soma das reprovações nos três ciclos foi de 95 000 alunos. Trata-se de um número muito significativo. E, se compararmos a ocorrência deste problema no sistema português com aquilo que acontece noutros sistemas educativos da OCDE, sobressai que Portugal é um caso onde esta prática é muito evidente.

Número de alunos reprovados em vários países da OCDE

Fonte: OCDE, PISA, 2012 + aqeduto.pt



Nota: A OCDE não incluiu esta questão no questionário PISA do aluno em 2000 e em 2006

Fonte: OCDE, PISA 2003-2009-2012 | [www.aqeduto.pt](http://www.aqeduto.pt)

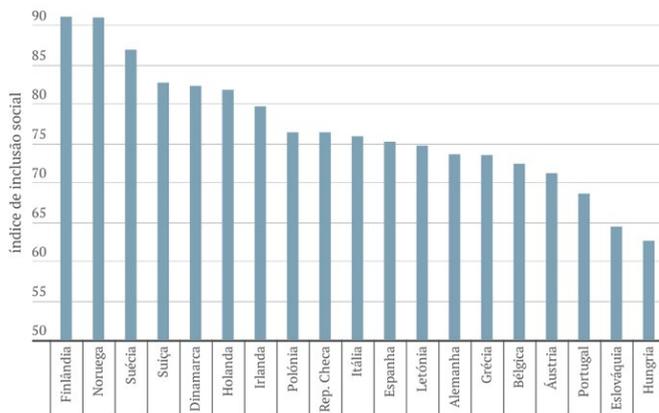
França, Espanha e Portugal são os países que se destacam mais pela negativa quanto a este indicador. Portugal de um modo particular: o gráfico mostra que há um aumento ao longo dos últimos anos; não é um aumento muito significativo em termos estatísticos, é certo, mas a situação não deixa de ser preocupante por ir em sentido contrário ao que deveria ser o rumo expectável. E, se a compararmos com aquilo que acontece em países que nós tendemos

a usar como exemplo e inspiração de boas práticas (a Finlândia, que muitas vezes aparece referida no debate público, a Polónia, a Dinamarca, etc.), vemos que destoamos completamente, fazendo a comparação sobressair a nossa obsessão pelas reprovações.

O próprio Conselho Nacional de Educação tem vários pareceres e deliberações sobre este assunto, e já criticou a “cultura de retenção” enraizada no sistema educativo português. Sendo que os alunos que reprovam são, em geral, aqueles cujo perfil socioeconómico é mais baixo, e sendo que está comprovada pela literatura científica a ausência de efeitos benéficos da reprovação para os alunos (em termos de recuperação do atraso de aprendizagem), estes indicadores são mais uma prova de desigualdade no sistema.

Um outro indicador que merece destaque diz respeito à baixa inclusão social nas escolas.

Índice de inclusão social nas escolas  
 Fonte: OCDE, PISA, 2012



O que este indicador mostra é que o sistema educativo em Portugal (neste caso, estamos a falar da rede pública) apresenta pouca heterogeneidade social no interior de cada escola. No fundo, o que acontece é que as escolas reproduzem, em grande medida, a segregação residencial. Ou seja, numa localização onde os residentes tenham um nível socioeconómico mais elevado, a escola, ao receber os alunos dessas famílias, tende a reproduzir esse perfil socioeconómico; numa localidade onde esse nível socioeconómico for mais baixo, a escola será o espelho da composição social da comunidade onde está introduzida. Portanto, derivado do sistema de matrículas, não existe uma grande mistura social nas escolas – e, no caso português, isso é mais evidente do que na grande maioria dos países europeus.

Sintetizando os problemas que diagnostiquei, concluo esta parte salientando o seguinte:

1. *O sistema educativo não consegue enfrentar nem vencer as desvantagens sociais.* Tem muita dificuldade em cumprir a sua missão de elevador social. É certo que existem bons programas a serem implementados e que visam o combate ao insucesso escolar e às desigualdades, mas, em termos gerais, os resultados têm sido modestos e são ainda insuficientes para ultrapassar este handicap do sistema educativo;
2. *As reprovações são um indicador de grande ineficiência do sistema.* Não me refiro apenas à ineficiência financeira – que existe e deve ser tida em conta (nessa perspetiva, um aluno que necessite de mais do que 12 anos escolares para concluir o seu percurso de escolaridade obrigatória está a sobrecarregar o sistema). A ineficiência é mesmo no plano educativo: a taxa média de retenção de alunos com 15 anos é, na OCDE, de 10%, ao passo que em Portugal é de 30% (e, naturalmente, o problema não está nos alunos portugueses). Ou seja, criou-se um hábito no sistema que, de facto, não é eficiente: reprovar. Este é um problema na medida em que os alunos que ficam para trás por reprovarem ficam, normalmente, mesmo para trás (isto é, não recuperam o *gap* face aos colegas que não reprovaram);

3. *Existe segregação nas escolas.* Isto acontece, em primeira instância, porque estas reproduzem as desigualdades residenciais, face a um sistema de matrículas que dá privilégio ao critério da residência. Tomemos como exemplo um aluno que vive numa localidade com um baixo perfil socioeconómico e que deseja ir para uma escola fora da sua localidade. Não há dúvida que enfrentará grandes dificuldades para o conseguir. As razões para tal até podem ser legítimas, mas a situação é real e impõe logo à partida uma desigualdade para os jovens que habitem em localidades de baixo perfil socioeconómico: um jovem numa tal circunstância terá dificuldades em frequentar uma outra escola e de se movimentar pela oferta existente na rede pública.

Concluída esta parte e feito o diagnóstico, vou agora apresentar para discussão algumas propostas que, a meu ver, ajudariam a combater estas desigualdades sociais no sistema educativo. Estas propostas estão muito ligadas ao debate público – e quem acompanha o debate público nas políticas públicas da educação sabe o quanto este é importante e condiciona o rumo das opções tomadas. Primeiro, considero que, quando se discute estes temas da desigualdade social na educação, subsiste uma grande confusão de conceitos e de linguagem no debate público entre “igualdade” e “equidade” – para benefício da igualdade e para prejuízo da equidade. Acontece que a diferença é muito relevante. Há uma obsessão no sistema por tratar tudo por igual, e aí está uma parte do problema: os alunos têm necessidades específicas e carecem de soluções adequadas às suas necessidades, pelo que tratar todos por igual é não reconhecer essas diferenças e abdicar de prestar o apoio suplementar que alguns requerem. Pelo contrário, reconhecer essas diferenças e proporcionar condições para que todos consigam alcançar os objetivos é a base da equidade, que tanta falta faz ao sistema educativo.

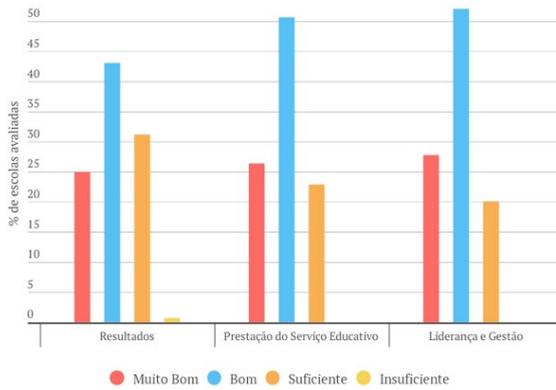
No âmbito escolar, isso corresponde ao reconhecimento de que os alunos são diferentes, que uns têm certas necessidades cuja resposta é dada de determinada forma, ao passo que outros têm outras necessidades cuja resposta depende

de outras abordagens ou apoios. Por isso, tratar todos por igual, achando que todos são uma massa homogênea, é problemático – é passar ao lado da realidade dos alunos e das escolas.

Existem alguns pontos que me parecem aumentar, de um modo particularmente danoso, a confusão de conceitos entre “igualdade” e “equidade”. Um deles consiste em acharmos que as escolas são todas iguais, quando evidentemente não é verdade que o sejam e é aliás uma impossibilidade que o fossem. No entanto, o discurso político vai muito nesse sentido. Por exemplo: quando se fala de “escola pública”, fala-se sempre no singular – como se a escola pública fosse uma entidade única, singular, imutável. Tudo se passa como se fosse indiferente para um aluno frequentar a escola pública A ou a escola pública B, na medida em que elas são iguais. Hoje, essa concepção de uma “escola pública” uniforme está completamente ultrapassada pela realidade das escolas, cada vez mais incentivadas a aplicar metodologias inovadoras e a diferenciarem-se entre si, em nome da diversidade de oferta educativa e de conseguirem dar aos alunos as soluções pedagógicas de que necessitam. Contudo, no discurso político e em muitas reflexões no âmbito das políticas públicas de educação, vigora ainda a visão uniformista, que ficou retida no período dos anos 1980, quando a massificação do acesso à escola constituiu prioridade política.

O fenómeno foi particularmente evidente na polémica que envolveu os contratos de associação. Sem entrar no tema em concreto, parece-me ser relevante que a decisão de acabar com alguns contratos tenha sido tomada para os casos onde havia “duplicação de oferta” (foi assim que se disse) numa mesma área geográfica. Assim, decidiu-se fechar a escola abrangida pelo contrato de associação porque não era a do Estado, mas sem se verificar se os alunos poderiam ser mais bem servidos na outra. Ou seja, a questão da diferenciação entre escolas nem sequer entrou na equação do debate: havendo “duplicação de oferta”, fecha-se o acesso à que não pertence ao Estado, independentemente de tal opção ser melhor ou pior para as aprendizagens dos alunos. Um exemplo de que, nas políticas públicas de educação, a aplicação dos fatores de qualidade e de diferenciação entre escolas quase não acontece.

Avaliação externa das escolas no ano letivo 2012/2013  
 Fonte: IGEC, Relatório de Avaliação Externa das Escolas



Voltando à questão de as escolas serem todas iguais, para a concluir ilustrando com dados, o que este gráfico mostra é óbvio (mas o óbvio é, muitas vezes, difícil de entrar no debate público e político): há escolas que, em termos de resultados, têm desempenhos muito bons, bons e insuficientes. Ocorre o mesmo nos âmbitos da prestação de serviço educativo, das lideranças e da gestão das escolas. Portanto, frequentar uma ou outra escola não pode ser (e não é) exatamente a mesma coisa.

Um outro mito particularmente difícil de ultrapassar no debate público é a ideia de que os professores são todos iguais. Obviamente, não o são, pois em todas as profissões há gente que desempenha as suas funções de uma forma mais competente, menos competente, com mais paixão, menos paixão – enfim, as pessoas têm ambições e motivações próprias, agem de modo distinto e isso reflete-se no seu desempenho profissional. Ora, o sistema português não diferencia os professores e trata-os todos por igual: a contratação é centralizada e organizada por lista, valorizando-se a antiguidade e não se distinguindo um bom professor de um mau professor. Por outras palavras: ser 10 anos bom pro-

fessor vale menos do que ser 20 anos mau professor, porque a antiguidade é o critério dominante. Mais: as remunerações estão ligadas à antiguidade, pelo que a progressão é linear, completamente alheia ao desempenho dos alunos. O facto de um professor animar os seus alunos e ter um impacto muito positivo nas suas aprendizagens não tem qualquer impacto na sua carreira, na sua remuneração ou na sua avaliação de desempenho (na prática, inexistente). Quer dizer, não há incentivos profissionais ou qualquer estímulo para a melhoria. Um sistema que não reconhece o mérito, dificilmente tem em si condições para se desenvolver e melhorar. Afinal, todos sabemos que as diferenças existem; é de elementar bom senso reconhecê-las.

Fonte: IAVE



**PACC 2013: 15% de reprovações**

Em 10.220 candidatos, 1473 chumbaram na componente comum.



**PACC 2015: 34,3% de reprovações**

Em 2865 candidatos, 854 chumbaram na componente comum.



**PACC 2015 - Física/Química: 63,2% de reprovações**

Em 75 inscritos na prova específica de Física/Química, mais de metade reprovou (43).

Mas, no plano político, esse bom senso teve imensa dificuldade em enfrentar, no debate público, a dominante conceção de igualdade profissional entre professores. O caso mais evidente é o da Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades (PACC), que foi aplicada a professores que não estavam no quadro do ministério da educação – e os que reprovassem não poderiam lecionar nesse ano letivo. Ora, na sua primeira aplicação, em 2013, 15% dos professores (1473) foram incapazes de obter nota positiva nas provas de componente comum. Em 2015, 854 chumbaram em nova aplicação da prova (sendo que houve professores que reprovaram tanto em 2013 como em 2015).

A prova foi, entretanto, extinta, desde logo porque a sua validade não era comumente aceite. Sim, podemos todos questionar que este tipo de provas

seja a forma adequada para avaliar professores; eu próprio tenho dúvidas a esse respeito. A eventualidade de um adulto ser aprovado não faz dele bom professor, como um aluno do secundário que tenha excelentes notas não será necessariamente um bom profissional. De facto, podemos sempre discutir a validade interna e externa destas avaliações. Mas até essa discussão tem um limite: eu, enquanto pai, gostava muito que a minha filha não tivesse um professor que tivesse reprovado nas provas de componente comum da PACC, ou um professor de Físico-Química que tivesse reprovado numa prova para o ensino de Físico-Química. Ora, a percentagem de reprovações nessa prova específica em 2015 impressiona, embora a amostra seja pequena: 73 professores, que passaram na componente comum da prova e depois chegaram às componentes específicas, onde mais de metade reprovou. Hoje, estes professores podem dar aulas, porque a PACC deixou de existir e os seus efeitos foram anulados.

Como disse antes, este enfoque na igualdade (em vez de na equidade) prevalece em muitas análises ao desempenho do sistema educativo – seja nas escolas ou nos professores. Um outro exemplo disso está nos *rankings*. Quando se fala de *rankings* das escolas, dizem-se frases como a seguinte: «[a]s escolas são todas iguais, mas esta tem alunos melhores e, portanto, ficou no topo do *ranking*». Existe um fundo de verdade nesta frase, porque de facto há uma influência significativa do perfil socioeconómico de um aluno para o seu percurso escolar; mas, independentemente do ponto de partida de um aluno, a escola pode ter um impacto positivo ou negativo.

Estas constatações levam à conclusão de que o Estado, ao centralizar a decisão e guiar o funcionamento do sistema a partir do ministério da educação, se viu obrigado a arranjar soluções que fossem *one size fits all* durante muitos anos e, hoje, quando a pertinência dessa abordagem caducou, ainda não foi capaz de completar a transição para um sistema mais aberto e justo. Como tal, obriga a que o currículo, a organização da educação e tudo o mais sejam formatados como que para caberem numa gaveta: quem não couber nessa gaveta, na altura exigida pelo padrão fixado, fica para trás. Parece-me, pois, que este sistema

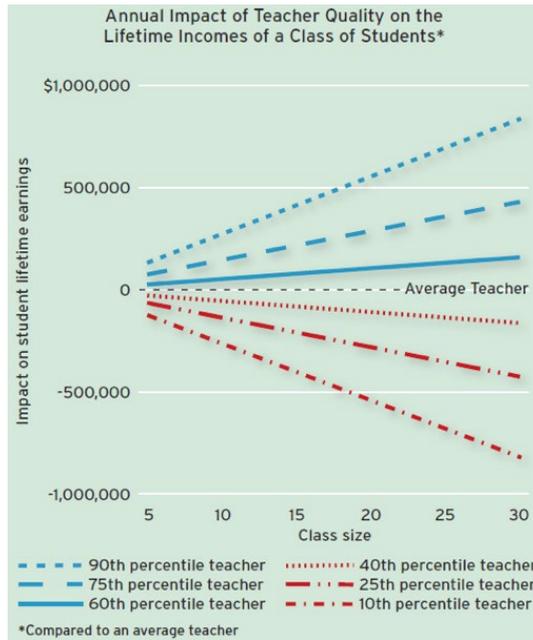
é muito injusto; não tem a flexibilidade necessária de outros sistemas, que dão autonomia às escolas, aos seus diretores e aos seus professores para que estes possam ajustar o ensino às necessidades específicas dos alunos.

Dir-me-ão que este debate não é novo e que é, de resto, praticamente interminável. Até podemos debater e concluir que estamos todos de acordo acerca das medidas a implementar, que depois as coisas não acontecem (ou, quando acontecem, são mal implementadas, acabando tudo por ficar mais ou menos como está). Além disso, as alterações legislativas no sistema educativo são constantes, de tal modo que, muitas vezes, nem sequer se lhes dá tempo para produzirem efeitos (pelo que a ânsia de alterar a legislação pode não ser o impulso mais recomendável).

O debate tem sido, de facto, interminável, mas há efetivamente medidas concretas que, se implementadas corretamente, trariam um impacto positivo ao funcionamento do sistema. Uma lista exaustiva seria longa, pelo que me limito a expor algumas das que considero mais relevantes e devidamente sustentadas pela literatura académica.

Primeiro, proponho que se melhore a formação e a seleção dos professores. Há muitos fatores explicativos, desde logo sociais, para os desempenhos escolares de um aluno, mas dentro da escola nada ou ninguém é mais importante do que o professor e o seu desempenho na sala de aula: se o professor for bom, gera um impacto positivo nos desempenhos do aluno; se o professor for “menos bom”, gera um impacto negativo.

Impacto da qualidade dos professores no PIB  
 Fonte: Hanushek, 2011



Hanushek é um investigador muito reputado na área da economia da educação, com uma extensa obra publicada e coordenação de vários estudos para as maiores organizações internacionais. A partir deste gráfico, ele tenta demonstrar que, sabendo-se que o papel de um professor é mesmo muito importante para as aprendizagens, o impacto (positivo ou negativo) de um professor pode ser estimado também para o PIB. O raciocínio é simples de seguir, embora complexo na sua demonstração estatística. Se um professor conseguir estimular um aluno, terá um impacto positivo na sua aprendizagem e, posteriormente, no seu percurso profissional. Logo, esse aluno vai ganhar mais dinheiro porque vai ser mais capaz de desempenhar determinadas funções mais exigentes e melhor remuneradas, gerando assim mais riqueza. Se esse professor tiver uma turma com 30 alunos, o impacto da qualidade do seu desempenho no PIB será 30 vezes mais poderoso. A partir deste facto, Hanushek faz uma estimativa de quanto vale um bom ou um mau professor em termos de rendi-

mentos futuros e, portanto, de contribuição para a economia. Aliás, ele chega mesmo a afirmar algo relativamente atrevido: se nós eliminássemos os piores professores (aqueles para os quais nem sequer precisamos de uma avaliação para concluir que são maus, porque é tão evidente a olho nu que o são), teríamos um impacto tremendo no PIB.

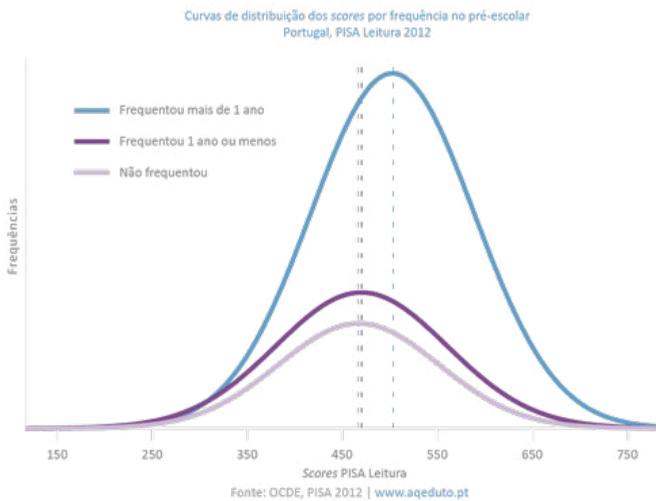
Aceitar a importância do papel dos professores é, do ponto de vista das políticas públicas, assumir que há uma necessidade de garantir a qualidade da sua formação (inicial e contínua). Não estamos cientes disto em Portugal, ou pelo menos comparativamente a outros países, não quisemos dar o passo em frente. Na Finlândia, as autoridades políticas aperceberam-se e assumiram esta evidência com naturalidade: a questão foi tema de debate político e até gerou consenso. O processo para alguém ser professor na Finlândia é particularmente exigente – é quase como entrar no MIT. É preciso a pessoa em causa estar no topo da escolaridade no secundário para conseguir entrar nos cursos. Só 10% dos candidatos aos cursos de ensino na Finlândia conseguem entrar. Trata-se de um processo muito competitivo (algo de semelhante ao que se passa connosco na área da Medicina e em alguns cursos de Engenharia). É uma espécie de curso para elites, por imposição do Estado, uma vez que só entidades públicas estão certificadas para formar professores. Por isso, a profissão de professor goza, na Finlândia, de grande prestígio social. Não quero dizer que se passa precisamente o contrário em Portugal, mas a situação é realmente muito diferente: sabemos que, no nosso país, os alunos do secundário que escolhem as vias de ensino têm um perfil socioeconómico médio ou baixo (o que permite prever em média os seus desempenhos) e que as notas de entrada nos cursos via ensino são das mais baixas entre todas as áreas do ensino superior. Ou seja, em Portugal, está-se muito longe de conseguir atrair os melhores para a profissão de professor e, portanto, de ter os melhores nas salas de aula a formar as gerações futuras.

Portugal não é caso único, diga-se. A OCDE, no PISA 2006, perguntou a uma amostra de alunos o que queriam ser “quando fossem grandes”. Os pro-

motores identificaram os que responderam “professor” e verificaram qual era o seu desempenho em Matemática: em comparação com os outros alunos da amostra e com a média nacional, era significativamente inferior. Isto quer dizer que, apesar de eu me ter focado no caso português, o problema abrange mais países – e a sua solução tem, por isso, de entrar na agenda política portuguesa, tal como entrou na de outros países.

Estive a falar da necessidade de melhorar a formação e a seleção dos professores. Mas existe uma outra necessidade, menos difícil do que esta e mais consensual: apostar no pré-escolar. É a minha segunda sugestão. Está provado que a frequência do ensino pré-escolar tem um significativo impacto positivo *a posteriori*, ou seja, na evolução das aprendizagens durante o ensino básico. Mesmo que esta evidência fique esbatida a partir de uma certa idade (durante o ensino básico), a diferença permanece e é importante.

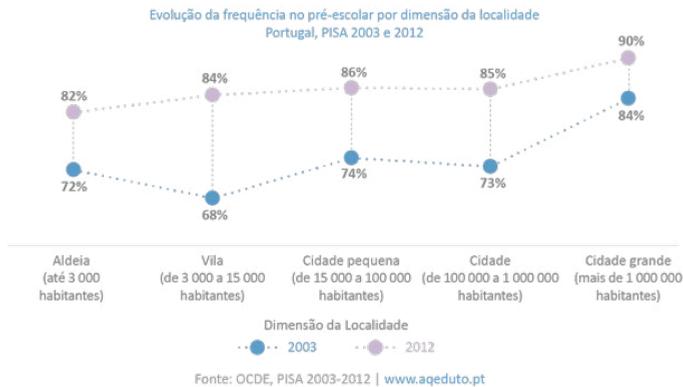
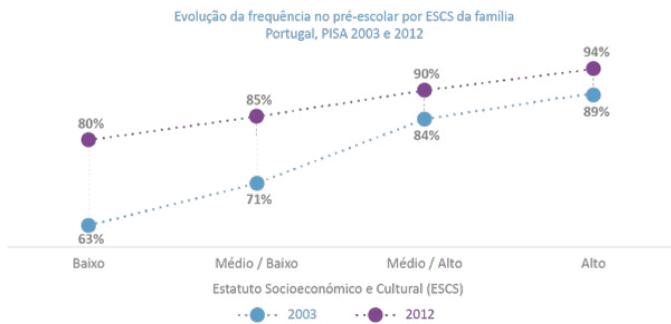
Curvas de distribuição dos scores por frequência do pré-escolar em Portugal  
 Fonte: OCDE, PISA, 2012 + aqeduto.pt



Os dados comprovam-no. O gráfico anterior mostra que, de acordo com o PISA, os alunos que frequentaram mais de um ano de pré-escolar tendem a ter desempenhos superiores em Leitura quando comparados com outros que não o frequentaram. Por isso, não há nenhuma dúvida de que existe um impacto social muito positivo no alargamento do pré-escolar, sobretudo para as famílias mais desfavorecidas, cujos filhos mais precisam de apoio.

Evolução da frequência no pré-escolar por dimensão da localidade

Fonte: PISA, 2003 e PISA, 2012 + aqeduto.pt



Fonte: OCDE, PISA 2003-2012 | [www.aqeduto.pt](http://www.aqeduto.pt)

É, aliás, um facto que no caso português o acesso ao pré-escolar se alargou de forma substantiva, para benefício da população socialmente mais desfavoreci-

da. O grande desenvolvimento ocorreu nessa camada da população. Espera-se, assim, que o alargamento do pré-escolar (que tem sido muito discutido e entrou, finalmente, no debate político) tenha um impacto positivo. Isto a longo prazo, naturalmente. Daqui a dez anos, quando fizermos o PISA, veremos certamente que esta medida teve um impacto muito forte.

Por último, uma terceira proposta, um pouco mais arrojada e que me vou limitar a explicar rapidamente. A ideia é a seguinte: combater a segregação residencial, possibilitando que alunos de bairros desfavorecidos frequentem uma escola da rede pública fora da sua área de residência. Na verdade, como argumentei anteriormente, estes alunos são as primeiras vítimas do insucesso escolar e os que menos instrumentos têm para fugir às armadilhas do sistema educativo. Por vezes nem se trata de a escola da sua área de residência ser má; até poderá ser, mas vezes há em que o problema reside no facto de a escola em causa não ser adequada em termos de oferta educativa para as necessidades desse aluno em particular. Estamos a falar de alunos que, se a escola da sua área de residência não for a adequada, não têm meios económicos para ir para uma privada ou “contornar” o sistema de matrículas para obter vaga numa escola pública com melhor reputação e mais procura. Podíamos entrar no debate dos *vouchers*, ou do cheque-ensino, que poderiam abrir as portas de uma escola privada a esses alunos. É um debate legítimo (eu também tenho uma opinião sobre o tema), mas também é um debate relativamente irrealista a médio prazo em Portugal. No entanto, acho que não é irrealista fazer um debate semelhante dentro da rede pública – e, portanto, inserir essa possibilidade para estes alunos nas matrículas. É, aliás, urgente fazê-lo, discutindo opções e formas de alterar, de forma justa, o sistema de matrículas e fazê-lo a pensar, antes de mais, nestes alunos que mais apoio precisam. A título exemplificativo, poderia criar-se um critério de prioridade para estes alunos, tal como existe para aqueles que têm necessidades educativas especiais, em que uma determinada quota das vagas teria de ser atribuída a alunos com ação social escolar.

Obrigado pela vossa atenção.

# EQUIDADE NA EDUCAÇÃO E RETENÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS NOTAS PARA REFLEXÃO E DEBATE

MARIA EUGÉNIA FERRÃO

Gostaria de agradecer ao Instituto Miguel Galvão Teles o convite para aqui estar, nomeadamente ao Dr. Martim, e deixar uma nota pessoal: é uma enorme honra estar aqui, uma vez que o Dr. Miguel Galvão Teles foi uma personalidade de referência na sociedade portuguesa. Portanto, o convite foi muito bem-vindo.

Intitulei esta comunicação “Equidade na educação e retenção escolar: algumas notas para reflexão e debate”, uma vez que o guião que nos deram indicava que seria interessante apresentar alguns elementos para alimentar uma discussão posterior. A minha tarefa está muito facilitada porque o Dr. Alexandre Homem Cristo apresentou alguns dos elementos que eu também trouxe. Vou, portanto, abreviar a apresentação, concentrando-me especialmente no comentário às estatísticas oficiais da educação e a alguns resultados da investigação científica.

Gostaria ainda de indicar a razão pela qual pensei em trabalhar este tema num painel dedicado à igualdade de oportunidades no ensino não-superior. Como um dos oradores mencionou no painel da manhã, o desenvolvimento do indivíduo – nas componentes social, cognitiva, psicológica e emocional – faz-se ao longo do tempo. Grande parte desse tempo é passado na escola. Cada aluno tem o seu *timing* de desenvolvimento. Quando nos debruçamos sobre a educação escolar, vemos que a calendarização desse desenvolvimento está particionada em unidades, que são os anos escolares, o que significa que há objetivos educacionais traçados para cada ano. Algumas crianças atingem-

-nos integralmente e outras não, porque têm um tempo de desenvolvimento diferenciado.

O tópico da gestão do tempo na educação escolar face ao desenvolvimento do indivíduo não encontra uma concordância generalizada entre os educadores. Há quem advogue uma gestão de tempo por ciclos, justamente porque seria mais fácil aos educadores e às escolas gerirem esse processo de desenvolvimento pessoal intrínseco ao indivíduo. Em Portugal, a unidade temporal é o ano letivo, e os indivíduos que não conseguem atingir grande parte dos objetivos de educação estabelecidos para o ano letivo têm a oportunidade de continuar a aceder à educação e ao eventual êxito escolar. Trata-se de um conceito que está expresso na Constituição da República Portuguesa: qualquer indivíduo tem o direito de acesso à educação e ao êxito escolar. O sistema educativo português dá esse direito ao êxito escolar, permitindo ao indivíduo ser retido no mesmo ano de escolaridade para aprender aquilo que não aprendeu. O que eu gostaria de trazer à discussão é, justamente, se a repetição do ano assegura a igualdade do acesso à educação e ao êxito escolares.

Também já aqui foi dito que, nos últimos anos, as conquistas feitas pela população portuguesa em termos da educação foram muito grandes. Segundo os dados de 2015 do Eurostat relativos à percentagem da população europeia com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos e com, pelo menos, o ensino secundário, Portugal está no grupo mais desfavorável de entre os parceiros europeus: a percentagem de pessoas com pelo menos o ensino secundário nessa faixa etária é de 45%.

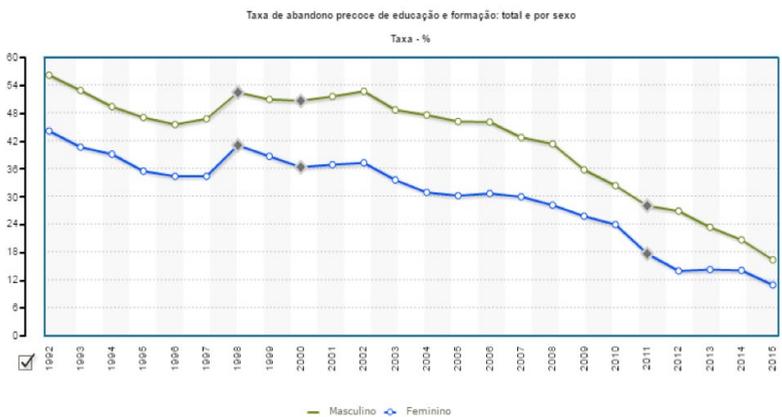
Nos anos recentes, foi feito um enorme esforço de formação da população portuguesa. Se nos debruçarmos apenas na faixa etária dos 20-24 anos, encontramos 77% de jovens com pelo menos o ensino secundário. Continuamos a encontrar Portugal no grupo dos países com indicador mais desfavorável. De qualquer forma, este salto de 45% para 77% denota, como referi, um investimento na educação da população.

No meu modo de ver, a educação da população jovem representará, nos próximos anos, o maior desafio para o sistema educativo português. Isto é reconhecido através das metas estabelecidas para 2020, em que o abandono escolar tem uma atenção prioritária, uma vez que, se verificarmos a evolução na última década, vemos que é o fenómeno mais preocupante em termos da população jovem adulta. Em 2005 estávamos no grupo dos países europeus com pior índice, mas fomos dando saltos e diminuindo a taxa de abandono precoce. Este esforço foi feito não só em Portugal, mas também nos outros países. E, portanto, a competitividade relativamente aos parceiros europeus não é assim tanta, apesar do esforço feito.

Um dos preditores de abandono precoce (tema que está muito estudado na literatura) é justamente o da retenção. Como hei de mostrar-vos, um jovem que reprova precocemente (no 1.º ou no 2.º ciclos do ensino básico) tem maior probabilidade de voltar a reprovar (no 3.º ciclo do ensino básico) do que um jovem que não tem experiência de retenção no 1.º ou no 2.º ciclos do ensino básico.

Taxa de abandono precoce de educação e formação por sexo

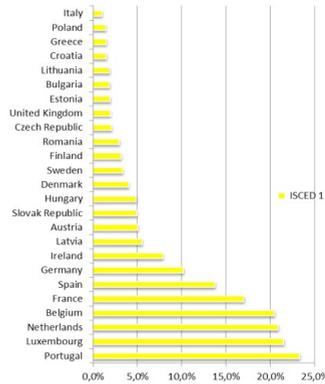
Fonte: INE, Pordata



Vamos agora debruçar-nos sobre a retenção escolar, em que darei nota da situação portuguesa relativamente aos países europeus e também da conquista feita ao longo do tempo. O gráfico anterior revela o esforço feito em Portugal para a redução do abandono precoce.

Alunos que declaram ter ficado retidos pelo menos um ano no ISCED 1

Fonte: PISA, 2012



Alunos que declaram ter ficado retidos pelo menos um ano no ISCED 2

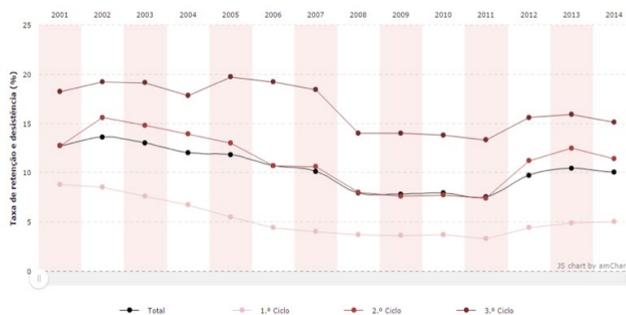
Fonte: PISA, 2012



De acordo com os dados do PISA 2012 (pesquisa já mencionada noutras comunicações, e que é da responsabilidade da OCDE), Portugal ocupa a pior posição relativamente à percentagem de alunos que declararam ter tido alguma experiência de retenção no primeiro e no segundo ciclos do ensino básico. E é também o segundo pior país no que diz respeito à percentagem de alunos que declararam ter sido retidos no terceiro ciclo do ensino básico. Isto é preocupante.

Taxa de retenção escolar

Fonte: DGE/EC/MEC (dados atualizados em novembro de 2015)

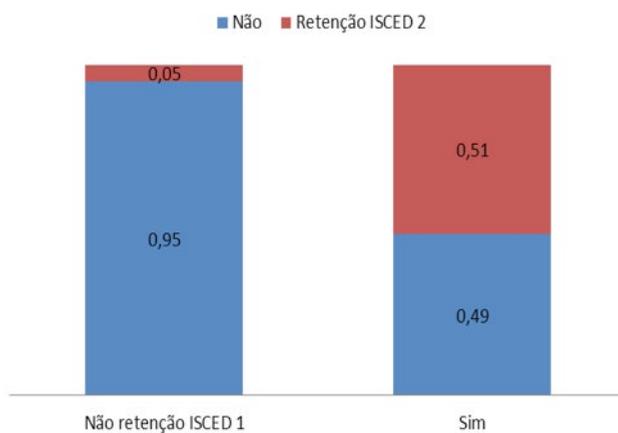


Antes de falar desta série histórica da taxa de retenção escolar, chamo apenas a atenção para o facto de a conquista se tornar menos visível a partir de 2012. As taxas de retenção estão a ser sistematicamente reduzidas desde 2001, com recrudescimento em 2012 e 2013. Em 2013-2014, houve novamente um abrandamento, que não chegou a ser suficiente para recuperar os valores que tinham sido atingidos nos anos anteriores. Em novembro teremos a publicação, pela DGEC, das novas taxas, que muito possivelmente apontarão para uma nova queda.

Na primeira década do século XXI, o desempenho do sistema educativo apresentou sempre uma redução da taxa de retenção escolar. Vimos já que essa taxa difere consoante o ano de escolaridade e o ciclo.

#### Retenção escolar em Portugal

Fonte: PISA, 2012



Estes dados mostram que um aluno que nunca ficou retido no 1.º ou no 2.º ciclos do ensino básico tem uma probabilidade de apenas 0,05% de ficar retido no 3.º ciclo do mesmo. A comparação dos 5% do gráfico com os 51%

do grupo de alunos que ficaram retidos alguma vez no 1.º ou no 2.º ciclos do ensino básico sugere-nos que esta retenção provavelmente não repõe o *deficit* educativo – razão pela qual os alunos em causa reprovaram de ano. Porquê? Porque mais tarde, no terceiro ciclo, eles voltam a ter essa experiência. São possivelmente esses alunos que, no futuro, virão a abandonar precocemente os estudos.

Mas quem são estes alunos que são sistematicamente retidos, que repetem no 1.º e 2.º ciclos e que, depois, com uma grande probabilidade, voltam a ser retidos no 3.º?

Probabilidade de retenção nos 1.º e 10.º de NSE (HISEI)

Fonte: PISA, 2012

	1º décimo	10º décimo	Razão de Probabilidades
	[1]	[2]	[1]/[2]
Retenção	0.593	0.053	11.19
<b>Retenção &lt;ISCED 1&gt;</b>	<b>0.496</b>	<b>0.014</b>	<b>35.43</b>
Retenção <ISCED 2>	0.329	0.042	7.83

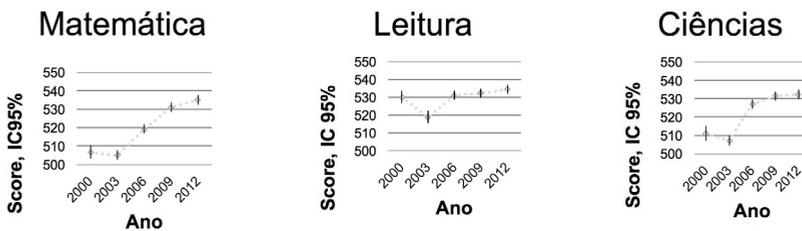
Se, no 1.º ciclo, compararmos a taxa de retenção, ou a declaração de retenção, do primeiro com o décimo superior da distribuição do nível socioeconómico, verificamos que a probabilidade de retenção precoce – isto é, no 1.º ou 2.º ciclos do ensino básico – é 35 vezes maior no primeiro décimo comparativamente com a do décimo superior. Esta evidência é fortíssima, e põe em causa justamente a igualdade de oportunidades ou o grau de equidade do sistema educativo português para atenuar as desigualdades com que os alunos entram na escola. Esta evidência parece-me ser, de facto, importante para o debate que aqui nos traz.

Recuperando a figura que mostrei há pouco, relativa ao decréscimo da taxa de retenção ao longo da primeira década do século XXI, podemos pensar num excesso de facilitismo do sistema educativo português. Para conseguir ganhar

“eficiência”, teremos facilitado as metas no que diz respeito à qualidade da educação.

Desempenho dos alunos do 10.º ano de escolaridade entre 2000 e 2012

Fonte: PISA, 2012



De acordo com estes dados, vemos que, entre 2000 e 2012, os alunos portugueses foram apresentando cada vez melhores resultados nos testes padronizados de Matemática, Leitura e Ciências. Este gráfico contempla apenas o desempenho dos alunos que chegaram ao 10.º ano de escolaridade sem histórico de retenções. Ligando isto com o facto de, ao longo dessa década, cada vez mais alunos chegarem ao 10.º ano de escolaridade sem retenções e de o seu desempenho ser cada vez melhor, cai o argumento do facilitismo. Não houve facilitismo porque, se houvesse, estes gráficos não teriam tal configuração.

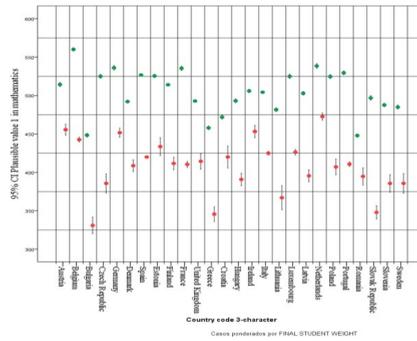
Média de desempenho em Matemática, Leitura e Ciências dos alunos com 15 anos, por situação de repetência

Fonte: PISA, 2012

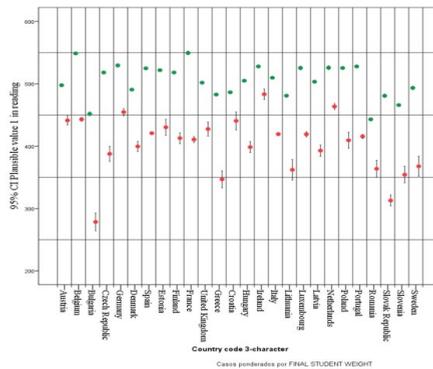
MATEMÁTICA				LEITURA				CIÊNCIAS			
Ranking OCDE	PISA 2012 (pontos)	Evolução desde 2003 (pontos)	n.d.	Ranking OCDE	PISA 2012 (pontos)	Evolução desde 2003 (pontos)	n.d.	Ranking OCDE	PISA 2012 (pontos)	Evolução (2006-12) (pontos)	n.d.
1	583	n.d.		1	570	n.d.		1	580	n.d.	
2	573	n.d.		2	545	35		2	551	13	
3	561	11		3	542	n.d.		3	551	n.d.	
4	560	n.d.		4	538	40		4	547	15	
5	554	12		5	536	2		5	540	-18	
6	538	11		6	524	-19		6	541	10	
7	536	2		7	523	8		7	538	16	
8	535	-1		8	523	-5		8	526	28	
9	531	4		9	522	n.d.		9	526	9	
10	523	-15		10	518	22		10	525	3	
11	521	n.d.		11	518	n.d.		11	524	8	
12	519	-26		12	516	9		12	523	-9	
13	518	-14		13	512	-8		13	522	-3	
14	516	27		14	512	-14		14	522	14	
15	515	-15		15	511	-2		15	521	-5	
16	514	11		16	509	2		16	521	10	
17	510	0		17	509	10		17	516	-15	
18	504	-20		18	509	11		18	515	4	
19	501	-1		19	508	16		19	514	-5	
20	501	n.d.		20	505	9		20	514	-1	
21	500	-14		21	504	4		21	508	-5	
22	500	-24		22	504	n.d.		22	506	-5	
23	499	-17		23	503	2		23	505	-5	
24	496	-16		24	503	4		24	502	13	
25	484	n.d.		25	503	4		25	499	4	
26	483	-22		26	500	14		26	498	3	
27	481	7		27	500	-1		27	497	9	
28	478	-4		28	499	1		28	494	4	

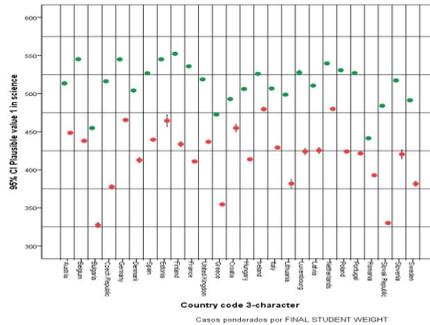
Gostaria também de chamar a atenção para os valores relativos a Matemática, Leitura e Ciências atingidos pelos alunos de 10.º ano em 2012. Se os compararmos com os resultados dos testes do PISA 2012 para todos os países, incluindo os que não são membros da OCDE, mas que decidiram implementar o inquérito e que, em 2012, foram mais de 60, os alunos portugueses que chegaram ao 10.º ano em 2012 sem retenções obtêm classificações que estão a par do Japão, da Finlândia e de outros países que ocupam sistematicamente posições cimeiras. Isto permite afirmar que há capacidade instalada em Portugal para educar a população jovem a fim de competir com esses países. Qual é o problema?

Média do desempenho em Matemática dos alunos com 15 anos, por situação de repetência



Média do desempenho em Leitura dos alunos com 15 anos, por situação de repetência





Média do desempenho em Ciências dos alunos com 15 anos, por situação de repetência

Estes gráficos mostram a classificação em Matemática, Leitura e Ciências, mas desagregada segundo a situação de repetência. A verde está a média da classificação obtida pelos alunos de todos os países europeus que não tiveram experiência prévia de retenção, e a vermelho está a classificação daqueles que tiveram alguma experiência prévia de retenção. Observa-se que Portugal é talvez o quinto país entre os países europeus. E nem sequer é o país da Europa com o pior resultado no que respeita aos alunos que tiveram situações de retenção. O que acontece é que, em relação aos demais países, temos uma maior proporção de alunos que ficaram retidos. E este problema faz com que a média seja puxada para baixo. Isto representa um desafio para o futuro: face aos programas de combate ao insucesso escolar que estão em desenvolvimento no país, tem de haver a preocupação de conseguir melhorar e resolver o problema do insucesso escolar, fazendo crescer a “bolinha vermelha” e não deixando cair a “bolinha verde”. O mesmo fenómeno acontece em Leitura e em Ciências.

Variável de resposta	Desempenho escolar em Matemática (3.º ano de escolaridade) no final do ano letivo 2004/2005
	Estimativa (erro padrão)
Constante	-0,091 (0,092)
Sexo: masculino vs. feminino	0,205 (0,098)
NSE, educação dos pais	0,171 (0,054)
<b>Retenção precoce: sim vs. não</b>	<b>-0,328 (0,166)</b>
<b>NEE/Dificuldades aprendizagem</b>	<b>-0,748 (0,264)</b>
Conhecimento prévio: início do ano 2004/2005	0,426 (0,052)

### O caso da Cova da Beira

Finalmente, refiro-me a uma amostra representativa da população da Cova da Beira que frequentou o 3.º ano de escolaridade no ano letivo 2004/2005. Se adicionarmos sete anos de escolaridade a 2004/2005, obteremos a coorte de alunos que estavam no 10.º ano de escolaridade e que se submeteram ao PISA 2012. Portanto, estamos a falar, *grosso modo*, para a região da Cova da Beira, da mesma população. Estes dados resultam da aplicação do modelo de valor acrescentado considerando como variável resposta o desempenho dos alunos em Matemática no final do 3.º ano de escolaridade, no ano letivo 2004/2005. Esse é o fenómeno de interesse. E as variáveis ou fatores considerados para o estudo foram o sexo, a educação dos pais como *proxy* do nível socioeconómico do aluno, a situação face à retenção, que é a variável que afere se o aluno chegou ao 3.º ano de escolaridade com uma situação prévia de retenção (cerca de 10% destes alunos já tinham tido uma retenção no 2.º ano de escolaridade), a situação face a dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas especiais e o conhecimento prévio ou seja o desempenho em Matemática no

início do ano letivo. No início do ano letivo 2004/2005, qual era o conhecimento de Matemática daquele aluno? O que este modelo está a quantificar é o crescimento em Matemática dos alunos de 3.º ano naquela região NUT 3. Podem verificar que a situação face à retenção precoce, ao longo do ano letivo após ter ficado retido, já demonstra um *deficit* de aprendizagem. Claro que este pode não ser ainda suficiente para ele voltar a ficar retido, mas o resultado tem de levar professores, escolas, mentores de política e todos nós, como cidadãos, a questionarmo-nos. Será que o professor em sala de aula e a escola não conseguem diagnosticar atempadamente aquilo que este modelo estatístico demonstra? Decerto que sim. Decerto que a capacidade educativa instalada nas escolas consegue não só diagnosticar, como também resolver atempadamente este problema, evitando que o aluno tenha de repetir um ano letivo para aprender aquilo que não aprendeu durante um ano.

Para finalizar, deixo-vos uma questão. Qual das seguintes afirmações deveria caracterizar ou resumir melhor esta minha comunicação: «[r]etenção escolar e igualdade de oportunidades no acesso à educação e ao êxito escolar», ou «[r]etenção escolar ou igualdade de oportunidades no acesso à educação e ao êxito escolar»?

# EDUCAÇÃO: UM SISTEMA DESIGUAL

MARIA AZEVEDO

Começo por agradecer o convite do Instituto Miguel Galvão Teles. É uma honra poder estar nesta conferência, junto dos outros dois membros do painel, a tratar um tema tão importante para a sociedade atual. Eu fui convidada no papel de cofundadora da Teach For Portugal. Não sou uma especialista no tema, apenas alguém interessado na área da educação, que decidi repensar o seu percurso profissional e trabalhar para ser parte da solução no combate à desigualdade educativa.

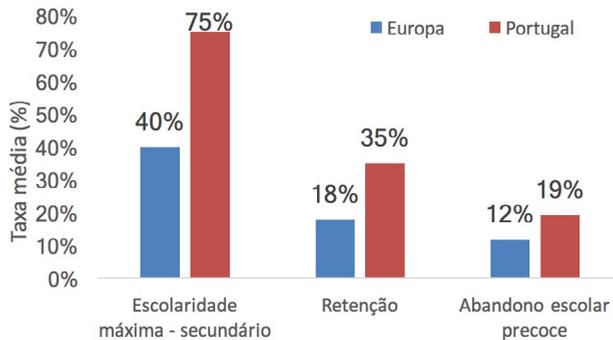
Estruturei a minha apresentação com um conjunto de dados que ilustram a desigualdade educativa em Portugal, onde a vemos e como a conhecemos. Faço-o a partir daquilo que fui aprendendo à medida que me dediquei ao projeto Teach For Portugal. A maioria dos factos já foi referida, portanto vou avançar rapidamente para chegar ao que este projeto propõe como peça no *puzzle* da solução.

Imagino que depois de ouvir as apresentações anteriores, todos concordarão comigo se eu disser que atualmente o grande desafio da escola é contrariar o determinismo da origem socioeconómica. Mais do que garantir médias altas e boas notas nos exames nacionais, uma boa escola é aquela que é capaz de transformar o futuro de crianças de origem socioeconómica ou culturalmente desfavorecida. Infelizmente, o sistema educativo português está ainda longe de garantir a estas crianças um futuro determinado apenas pelo seu máximo potencial de desenvolvimento. Há aliás diversos estudos que demonstram que o sistema educativo português agrava desigualdades sociais, sendo as crianças

discriminadas por escola, por turma e até por ramo de ensino. Os dados que vos apresento de seguida ilustram esta desigualdade.

Começo por comparar Portugal com os outros países europeus a partir de diferentes indicadores, o nível de escolarização da população portuguesa e dois indicadores de insucesso escolar, a retenção e o abandono escolares.

Níveis de escolarização e insucesso escolar em Portugal e na Europa



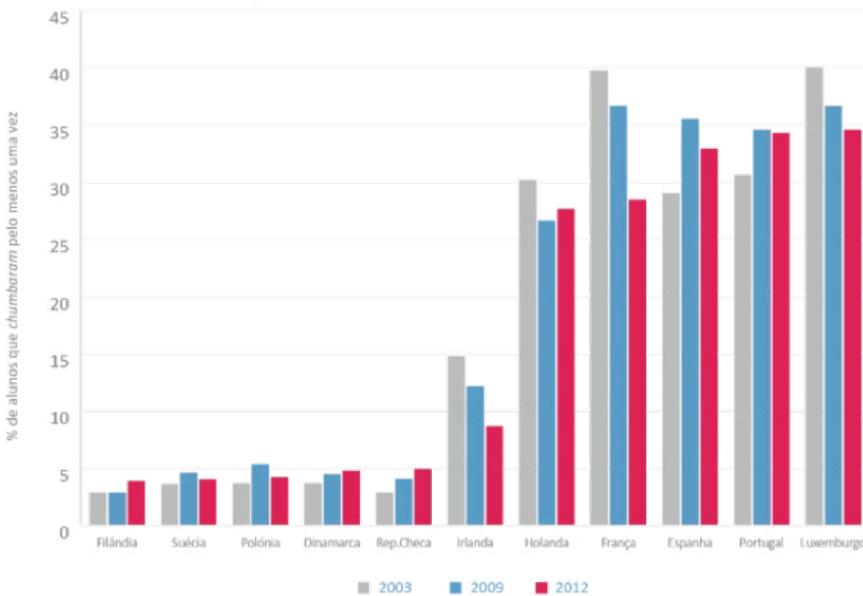
Este gráfico demonstra que, quando comparado com a média europeia, Portugal apresenta taxas de escolarização baixas e taxas de insucesso escolares elevadas, valores ainda muito distantes das metas propostas pelo *Horizonte 2020*. Vejamos os seguintes indicadores:

- Em Portugal, a percentagem da população que apresenta um nível de escolarização igual ou inferior ao ensino secundário é de 75%, quando a média europeia é de 40%;
- A taxa de retenção, ou seja, crianças que aos 15 anos já chumbaram pelo menos 1 vez, é de 35% em Portugal, *versus* 18% na Europa;
- A taxa de abandono escolar precoce, jovens que entre os 18 e os 24 anos deixaram de estudar antes de completarem o ensino obrigatório, é de 19% no nosso país e a média europeia é de 12%.

Focando-nos no indicador da retenção, apresento um gráfico já mostrado, que ilustra o facto de estarmos num dos países com maior taxa de retenção na Europa.

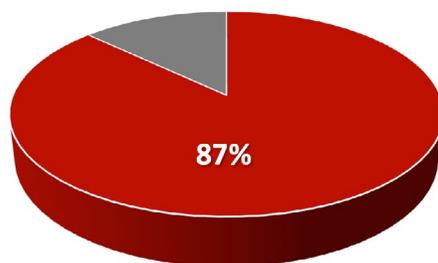
Taxas de retenção na Europa

Fonte: Aqeduto, PISA, 2012



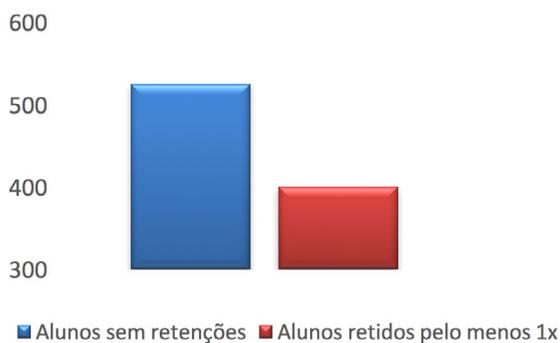
No entanto, mais importante que a taxa de retenção é o facto de, dentro da população de crianças e jovens que são anualmente retidos (que chumbam), cerca de 87% pertencer a comunidades que são socioeconómica ou culturalmente desfavorecidas.

A vermelho, percentagem de alunos retidos que provêm de um meio socioeconómico desfavorecido  
 Fonte: Aqeduto, PISA, 2012



Avaliemos agora os *scores* destes alunos no exame de Matemática do PISA 2012.

Média de resultados no PISA (Matemática) de alunos sem retenções e alunos retidos pelo menos uma vez  
 Fonte: PISA, 2012

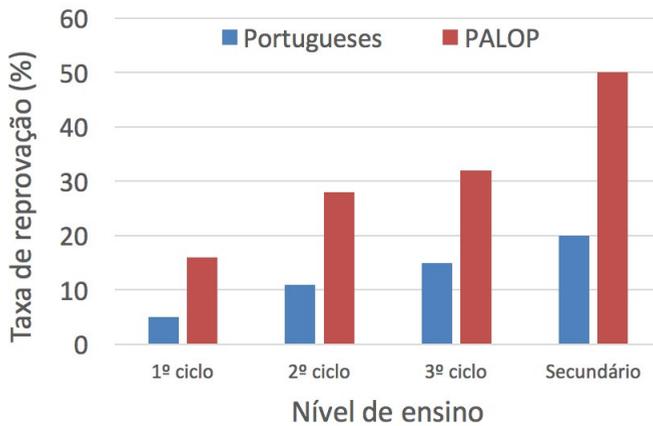


O gráfico acima contempla apenas os dados de Matemática e demonstra que, ao longo do tempo, os alunos retidos não são capazes de melhorar ou de recuperar a sua prestação académica. Portanto, a retenção não produz efeitos po-

sitivos, não é uma oportunidade para estas crianças/jovens aprenderem aquilo que não aprenderam no ano anterior. Além disso, esta circunstância afetá-las-á de diferentes formas, desde a sua autoestima, até à sua integração na escola e na turma. Isso não vai favorecer o seu futuro ou melhorar as suas expectativas.

O que estes dados demonstram é que em Portugal, tal como na maioria dos países desenvolvidos, o problema é claro, embora o acesso à educação seja universal, os resultados, ou o sucesso académico, e consequentemente as oportunidades futuras das crianças são altamente dependentes da sua origem socioeconómica.

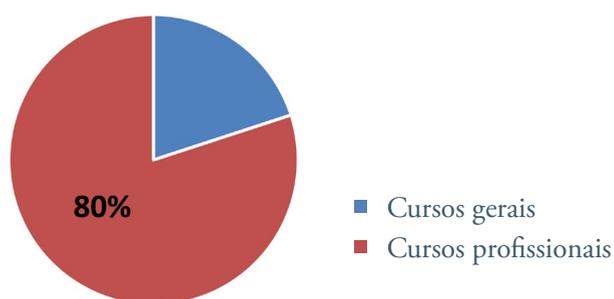
Taxa de reprovação por nível de ensino  
 Fonte: Os Afrodescendentes no Sistema Educativo Português



O estudo que vos vou apresentar a seguir é um exemplo de onde podemos encontrar desigualdade educativa. Neste caso, escolhi um estudo recente, que ilustra o percurso e o sucesso escolares de crianças cujos pais são originários dos PALOP. Aquilo que vemos, é que o facto de pertencer a uma comunidade imigrante é muitas vezes prenúncio de insucesso escolar. Neste caso dos alunos cujos pais são originários dos PALOP, desde o primeiro ciclo estas crianças

apresentam taxas de retenção três vezes superiores à média portuguesa. O fenómeno mantém-se e até aumenta ao longo do seu percurso na escola.

Opção dos alunos PALOP que chegam ao ensino secundário



Quando analisados os percursos escolares destes jovens, 80% daqueles que chegam ao ensino secundário optam pela via de ensino profissionalizante – os cursos profissionais – o que reduz drasticamente a probabilidade de virem a ingressar no ensino superior, seja ele universitário, politécnico ou de outro tipo.

Alunos PALOP que ingressam no ensino superior



Aliás, quando olhamos para as taxas de ingresso no ensino superior é mais uma vez notória a diferença entre alunos portugueses e aqueles cujos pais são

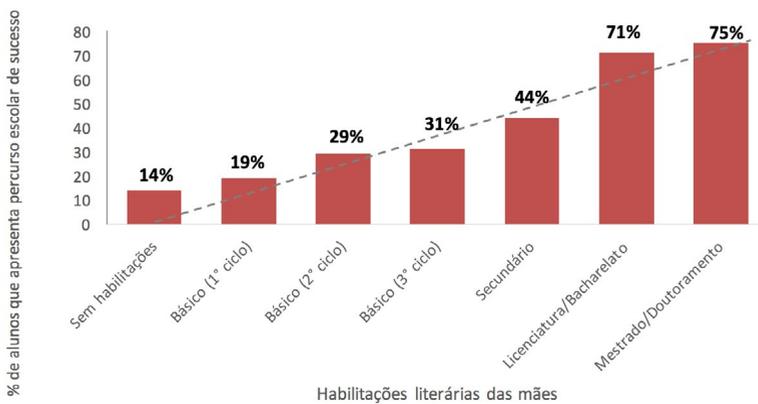
originários dos PALOP. Apenas 16% destes últimos chega a ingressar no ensino superior, cerca de metade da taxa de alunos portugueses.

Ao contrário do que se possa pensar em primeira análise, o estudo indica que a magnitude destas diferenças não pode ser apenas explicada pelo reduzido conhecimento da língua ou falta de capacidade das crianças. É provavelmente resultado da falta de capacidade do nosso sistema educativo em absorvê-los, dar-lhes a ajuda necessária, fazê-los evoluir e garantir-lhes as oportunidades que os jovens de origem portuguesa têm.

Percentagens de alunos com percurso escolar de sucesso consoante as habilitações das mães

Nota: Por “percurso escolar de sucesso” entenda-se chegar ao final do 9.º ano de escolaridade sem nenhuma negativa e sem retenções prévias)

Fonte: DGEEC, 2015

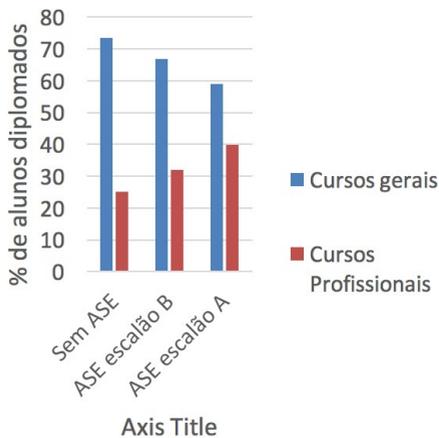


Outro dado que ilustra claramente a desigualdade educativa no nosso país é a relação direta entre o sucesso académico das crianças e o nível de escolaridade dos seus pais.

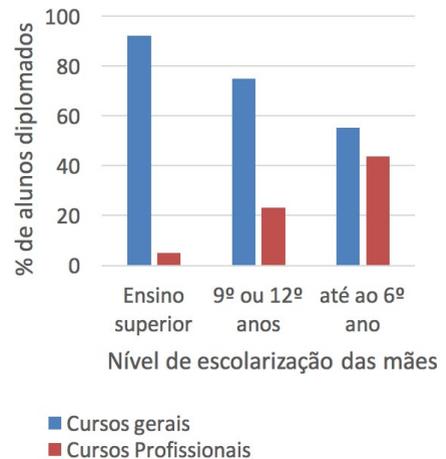
O gráfico acima representa a percentagem de crianças que apresentam um percurso de sucesso no final do 3.º ciclo, de acordo com o nível de escolaridade completado pela mãe (considera-se um percurso escolar de sucesso chegar ao final do 9.º ano de escolaridade sem nenhuma negativa ou retenções prévias). É clara a relação de dependência, mesmo quando comparando crianças cuja mãe terminou o 3.º ciclo ou o ensino secundário *versus* crianças cuja mãe terminou um curso superior.

Isto significa que o problema – ou a desigualdade – se perpetua de geração em geração. Torna-se ainda claro que o atual sistema educativo não é capaz de promover a mobilidade social.

Percentagem de alunos que termina o ensino secundário (nos cursos gerais e profissionais) de acordo com o acesso a apoio social escolar (ASE)



Percentagem de alunos que termina o ensino secundário (nos cursos gerais e profissionais) de acordo com o nível de escolarização das mães



Um outro exemplo que me pareceu importante analisar ilustra a diferença de expectativas futuras dos jovens que optam pelas diferentes vias de ensino (geral e profissionalizante). Este conjunto de dados permite comparar o percurso dos alunos que optam entre as duas vias possíveis no ensino secundário: os cursos gerais (ou científico-humanísticos), que dão mais diretamente acesso à universidade; e os cursos profissionais.

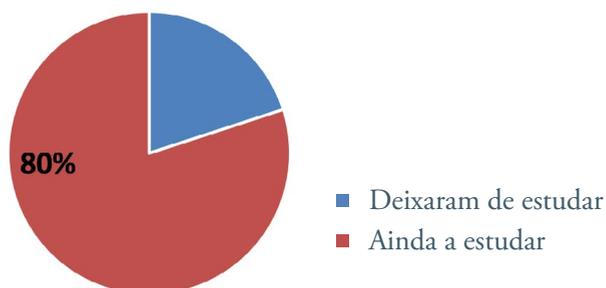
O que é que se verifica quando analisamos os grupos de alunos que optam por um ou por outro? Logo no primeiro gráfico, comparamos os alunos que não têm com aqueles que têm apoio social escolar (ASE), aqui usado como um indicador das condições socioeconómicas da família. Aquilo que vemos é que dentro do grupo de jovens cujas famílias têm à partida maiores dificuldades económicas a percentagem que opta por seguir um curso profissional no ensino secundário é muito superior – cerca de 40%, quando apenas 20% dos alunos que provêm de famílias sem apoio social escolar optam por um curso profissional no secundário.

O mesmo se passa quando fazemos uma comparação com base no nível de escolaridade das mães. São menos de 10% os alunos cujas mães têm um curso superior que optam por seguir um curso profissional no ensino secundário. No entanto, quando vemos o caso dos alunos cujas mães completaram no máximo o 6.º ano de escolaridade, este valor ultrapassa os 40%. Portanto, estes dados indicam que a opção destes jovens depende em grande parte da sua origem.

É ainda interessante analisar o que estão estes jovens a fazer um ano após terem terminado o ensino secundário. Aquilo que se verifica é que 80% dos jovens que completaram o ensino secundário nos cursos gerais continuam a estudar, seja numa universidade, num instituto politécnico ou noutra tipo de ensino.

Situação, após um ano, dos alunos que completaram cursos gerais

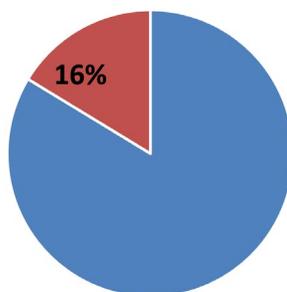
Fonte: DGEEC, setembro de 2016



No entanto, esta percentagem passa para apenas 16% no caso dos alunos que seguem os cursos de via profissional.

Situação, após um ano, dos alunos que completaram cursos profissionais

Fonte: DGEEC, setembro de 2016



No fundo, aquilo que estes dados demonstram é que o estrato socioeconómico e cultural das crianças e jovens definem e restringem as suas oportunidades de vida futura. É importante salientar que isto não diz respeito apenas ao período escolar, mas que vai também condicionar as suas opções profissionais e pessoais futuras. Toda a sua vida e todas as suas oportunidades são definidas ou restringidas pela sua origem.

Este problema não tem uma causa única. Há uma combinação de fatores que afetam estas crianças, nomeadamente o contexto socioeconómico e as dificuldades inerentes, o facto de pertencerem a famílias que não valorizam a educação e não percebem o papel da mesma no futuro dos seus filhos, o facto de haver à partida baixas expectativas em relação a elas. Adicionalmente, o sistema educativo não é ainda capaz de contrariar os obstáculos impostos a estas crianças e jovens à nascença. Há uma insuficiência de medidas e recursos dedicados à formação específica destas crianças e destes jovens. A falta de autonomia das escolas na seleção do seu grupo de docentes dificulta o trabalho das escolas e o baixo prestígio e motivação da classe de professores são também fatores importantes a considerar.

Finalmente, há ainda um conjunto de falsas convicções, ou preconceitos que impactam de forma negativa o futuro destes jovens. Por um lado, a cultura da nota: o facto de o sistema de ensino português valorizar quase exclusivamente as boas notas e não a aprendizagem. Por outro lado, a cultura da retenção: a ideia de que reter um aluno é dar-lhe uma oportunidade, chumbar é permitir àquela criança aprender no ano seguinte o que não aprendeu no ano que está a terminar – sem pensar nas implicações do chumbo na sua autoestima e na sua integração no grupo, na turma, na escola e na sociedade.

A combinação destes fatores limita assim o desenvolvimento total das potencialidades destas crianças e jovens, limitando as suas oportunidades e expectativas futuras. É de salientar o facto de serem milhares (milhões em todo o mundo) as crianças que se deparam com obstáculos como a pobreza, a discriminação e a dificuldade de integração num sistema de ensino sem a capacidade de promover o seu desenvolvimento máximo, garantindo todo o apoio necessário para ultrapassar as barreiras que lhes foram impostas à nascença.

Apesar de até agora nos termos focado apenas no caso de Portugal, este não é um problema exclusivamente português. É um problema global, ao qual a comunidade internacional tem prestado cada vez mais atenção.

Em 2015, aquando da definição dos *Sustainable Development Goals*, as Nações Unidas definiram o quarto objetivo («*ensure inclusive and quality education for all and promote lifelong learning*») como um dos que merece maior atenção por parte de todos os países, já que é necessário para garantir que os outros são atingidos. Ou seja, não é possível acabar com a pobreza, acabar com a fome, garantir a paz no mundo, desenvolver cidades e nações sustentáveis, tratar de todos os problemas que atingem o clima e a terra se não assegurarmos uma educação de qualidade para todos.

A título ilustrativo, escolhi algumas das metas propostas pelas Nações Unidas para serem atingidas até 2030:

- Assegurar que todas as crianças terminam um ensino primário e secundário de qualidade, gratuito e equitativo;
- Eliminar a disparidade de género e, também, em assegurar às populações mais vulneráveis igual acesso a todo o tipo de educação e treino vocacional (ao falarmos de “populações mais vulneráveis” falamos de pessoas com deficiências, populações indígenas e crianças em situações mais desfavorecidas);
- Garantir que todos os jovens, e uma grande parte da população adulta, atingem níveis de literacia e numeracia que lhes permitam ser cidadãos informados e participativos;
- Garantir que há um aumento significativo da oferta de professores qualificados, capazes de tratar todos estes problemas localmente e nas suas nações.

Todo este interesse da comunidade internacional no problema da educação e na resolução das desigualdades educativas, levou à criação em 2015 de um grupo de trabalho liderado por Gordon Brown, que estudou os problemas da educação a nível global. Este grupo de trabalho apresentou recentemente um relatório onde expôs a análise dos problemas globais e as suas causas.

O relatório indica que garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças é um desafio global, sistémico. A resolução da desigualdade educativa terá necessariamente que incluir a renovação dos sistemas educativos e dos serviços que apoiam as crianças e jovens em idade escolar. Será ainda necessário mudar formas de pensar e preconceitos estabelecidos. Para tal, entre outros pontos, o relatório apela ao investimento no desenvolvimento e formação de todos os profissionais do sistema educativo. Relativamente aos professores, o relatório apela a que haja um investimento na sua qualificação, de forma a garantir que estes atingem o seu máximo potencial e que o seu trabalho é orientado para a excelência.

Outro foco que merece grande atenção deverá ser a sala de aula. O relatório sugere que é necessário levar à sala de aula expectativas elevadas para todos os alunos, acabar com preconceitos associados à origem dos diferentes alunos, garantindo não só o seu elevado sucesso académico, mas também o seu desenvolvimento pessoal e de pensamento crítico, para que todos se tornem cidadãos informados, ativos e participativos.

Finalmente, o relatório refere que isto é tanto mais fácil quanto maior for o investimento no desenvolvimento da capacidade de liderança de todos os intervenientes do sistema educativo. Não falamos de líderes como alguém no topo de uma hierarquia; mas sim de liderança pessoal. Entenda-se por “capacidade de liderança” a capacidade de promover a mudança através da avaliação ponderada do contexto em que estão envolvidos, e posterior promoção de soluções para os problemas que encontram à sua volta. Assim, cada um pode ter um papel ativo, ou seja, cada um deverá ser capaz de avaliar e reconhecer os problemas do contexto em que está envolvido, definir objetivos ambiciosos e ações de grande escala que permitam, no seu círculo de ação, ser parte da solução para o problema. Este tipo de liderança deve ser enraizado na cultura, nos objetivos, nos problemas locais, e deve ser estimulado a todos os níveis. Falamos de professores, técnicos, diretores de escolas e de todo o sistema administrativo, desde a Direção-Geral da Educação ao Ministério da Educação,

para que esta capacidade fomente uma liderança coletiva capaz de atuar a diferentes níveis para promover a mudança do sistema.

Existem atualmente várias organizações a trabalhar para promover a capacidade de liderança no sistema educativo, de forma a combater a desigualdade. Aquela de que lhes vou falar hoje dá pelo nome de Teach for All, e é uma rede de organizações nacionais, com organizações implementadas em 42 países e mais de 25 anos de experiência. A rede Teach For All tem como objetivo comum trabalhar para expandir as oportunidades educativas de todas as crianças. O modelo de ação que propõe consiste em promover o desenvolvimento da capacidade de liderança dos jovens promissores e comprometidos com a causa para, a médio prazo, criar um movimento de mudança que promova a igualdade educativa.

Como é que o modelo funciona? As organizações nacionais parceiras (cada Teach For) recrutam e selecionam recém-licenciados e jovens profissionais de diversas áreas com um perfil promissor, comprometidos a ser parte da solução, e coloca-os nas escolas mais desfavorecidas do país, por um período de dois anos. A sua energia, entusiasmo e motivação são essenciais para transformar o previsível percurso de insucesso dos alunos nestas comunidades. A formação, capacitação e acompanhamento assegurados pela Teach For local, durante estes dois anos, garante que estes participantes oferecem uma educação de excelência, levando alunos e comunidade educativa a valorizar a importância da educação.

No entanto, a nossa missão não se esgota na sala de aula. A forte experiência a que os participantes são submetidos e o conhecimento profundo da desigualdade educativa, adquirido ao longo dos dois anos do programa, estimula neles um sentido de urgência de mudança, ajudando-os a definir ambições profissionais orientadas para combater este problema. Esta rede de *alumni* direciona essencialmente a sua ação para promover o sucesso das comunidades desfavorecidas através da educação. Sendo a comunidade de *alumni* a curto

prazo composta por professores, coordenadores, diretores de escola, gestores públicos, empreendedores sociais, políticos e líderes em diversas áreas.

Este modelo tem já resultados comprovados. O modelo de recrutamento e seleção atrai profissionais com *backgrounds* distintos e características únicas, capazes de gerar impacto junto destas crianças. O programa de formação e desenvolvimento fomenta a sua capacidade de liderança, visando como eu dizia anteriormente, a longo prazo, levar estes profissionais à criação de um movimento de mudança no sistema educativo.

Importa salientar que estes *alumni* compreendem os problemas fundamentais do sistema educativo e têm a experiência de conviver dois anos em escolas com dificuldades. Nos países em que o modelo Teach For All está implementado há alguns anos, a influência da rede de *alumni* Teach For All é já bastante notória.

Aqui, mostro-vos alguns exemplos de *alumni* Teach For All que decidiram dedicar as suas carreiras à promoção da igualdade educativa. No Peru, 15% dos antigos participantes (ou da rede de *alumnae*) estão neste momento a trabalhar no Ministério da Educação. Na Índia, uma ex-participante optou por formar uma associação sem fins lucrativos que dá formação a professores e trabalha para resolver os problemas específicos deste tipo de alunos e comunidades, de forma gratuita. Em Espanha e na Austrália, dois antigos participantes estão a desenvolver recursos informáticos que facilitem o ensino e a aprendizagem destas comunidades. Tais recursos e programas são distribuídos aos alunos locais de forma gratuita. Na Lituânia, a atual ministra da Educação fez o programa há cerca de dez anos, tendo recrutado um grupo de pessoas que está a trabalhar para redefinir a estratégia educativa do país a 10 anos. Em Washington, a chanceler das escolas, parte da sua equipa e um quinto dos diretores de todas as escolas do Estado fizeram o programa. E acho que também é relevante dizer que, na última edição da revista *Forbes* dos *30 Under 30* na área da educação, a revista distinguiu oito *alumni* da Teach For All.

Para dar uma ideia do que é a organização no mundo: como eu disse começou há 25 anos nos Estados Unidos e neste momento existe em 42 países. Anualmente recebe cerca de 100 000 candidaturas de alunos dos quais 16 000 são selecionados e colocados em escola carenciadas, conseguindo abranger cerca de um milhão. A comunidade de *alumnae* atual ronda os 45 000 participantes, dos quais 61% continuam a trabalhar na área da educação e 76% trabalham para servir comunidades desfavorecidas.

Qual é, então, o papel da rede global Teach for All? A Teach For All apoia todas as organizações nacionais, todas as Teach For, garantindo apoio direto na formação, na implementação e na aplicação do modelo. De acordo com o contexto, visa dar acesso a recursos globais e a estudos que a organização em si promove, bem como facilitar a partilha de experiências e soluções. Este apoio e partilha de experiências e soluções é crucial visto estarmos a falar de um problema que é global. O contacto com as outras organizações é uma mais-valia, promovendo ainda o desenvolvimento da tal capacidade de liderança de que falávamos.

Eu e o Pedro Almeida (na audiência) estamos a trabalhar para implementar o modelo no nosso país, ou seja, lançar a Teach For Portugal. Estamos na fase de implementação, a desenhar em parceria com o Ministério da Educação, um projeto piloto para testar o modelo de ação no contexto educativo português. O que queremos é trabalhar para que todas as desigualdades sociais de falamos sejam cada vez menores e, idealmente, acabem um dia. Fizemos toda a adaptação do modelo ao contexto nacional. Estamos já a estabelecer parcerias necessárias com diferentes entidades, incluindo a Direção-Geral da Educação e o Ministério da Educação, Municípios e escolas, bem como a preparar todos os processos de seleção, recrutamento e formação dos participantes. Quais são os próximos passos e os principais desafios? Desde logo, a definição de uma forma de colocação dos participantes nas nossas escolas, tendo em conta que o nosso sistema educativo é extremamente centralizado no Ministério da Educação e fechado. Temos excesso de professores e uma série de outros fatores que

dificultam o processo, mas já identificámos uma via e estamos a trabalhá-la com o Ministério da Educação e as escolas.

O facto de termos toda esta rede que nos apoia dá-nos muito alento. Este programa foi implementado em países que têm contextos muito semelhantes ao nosso (Espanha, Bulgária, Arménia), que são muito semelhantes tanto em termos do próprio sistema educativo como de todo o processo de financiamento. É, portanto, muito estimulante podermos discutir soluções com eles, adaptá-las ao nosso contexto e ver as coisas a andar e a funcionar. Estamos agora a tratar de tudo isto e prevemos vir a lançar o programa durante o ano de 2017 e colocar a primeira coorte de participantes nas salas de aulas já em setembro de 2018.

IGUALDADE | DESIGUALDADE  
NO ENSINO SUPERIOR

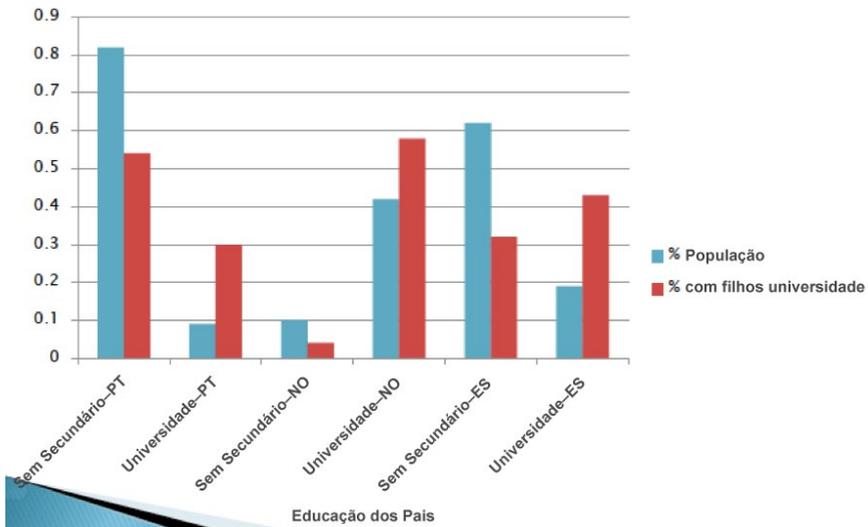


# IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

PEDRO CARNEIRO

Obrigadíssimo pelo convite. Já todos dissemos que filhos de famílias mais educadas têm mais sucesso escolar em todas as dimensões, inclusive no acesso ao ensino superior, o que não é surpreendente. Acho mais interessante quantificar o grau de disparidade entre crianças mais pobres e crianças mais ricas. Em Portugal é muito alto. É dos mais altos dos países da OCDE. Uma maneira de quantificar é esta:

Indivíduos (25-34 anos) com universidade e educação dos pais

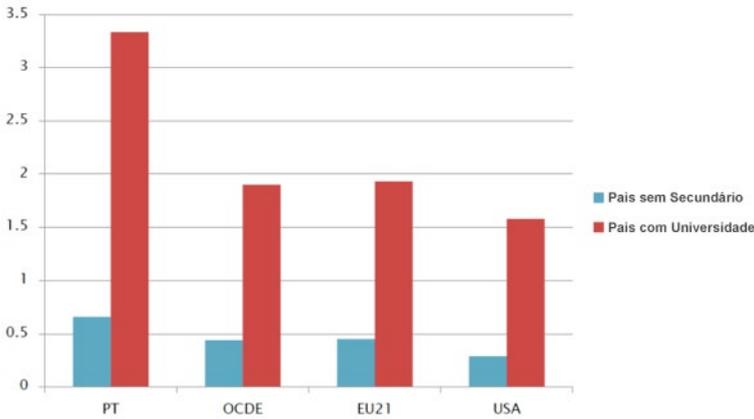


Temos vários grupos de barras; temos os pais sem secundário e os pais com universidade. PT é a abreviatura de “Portugal”, NO de “Noruega”, ES de “Espanha”. A barra azul corresponde à percentagem de pais sem secundário. 80% dos pais dos indivíduos de 25 a 34 anos não têm o ensino secundário. No entanto, quando olhamos para a população no ensino superior, correspondem a apenas 50%. Se olharmos para o segundo conjunto de barras, a disparidade é chocante: os pais com ensino superior representam 9% da população, mas os filhos representam 30% da população universitária. O que acontece, por exemplo, na Noruega? Os pais são muito mais educados – apenas 10% não têm o ensino secundário – e os seus filhos representam apenas 4% da população que foi para a universidade. Os pais com universidade são 40% da população e os filhos deles representam 55% a 60% da população universitária. Espanha tem uma situação parecida à de Portugal, mas muito menos díspar.

Uma forma interessante de ver as disparidades é dividir um número pelo outro. Num mundo em que tudo fosse igualitário (que não existe), a proporção de pais na população reproduzir-se-ia na população de filhos na universidade. Há 50% de pais sem secundário, o que significa que os seus filhos representariam 50% da população universitária. Ou seja, seria um rácio de 1. Isso não acontece. Em Portugal, o nível de baixa representação de filhos que têm pais sem o ensino secundário é 0,65%, enquanto a sobrerrepresentação de filhos que têm pais com o ensino superior está acima de 3%. Na Noruega, estas diferenças entre sub-representação e sobrerrepresentação são muito mais baixas, como também sucede em Espanha.

Comparemos agora Portugal com a OCDE, com a Europa e com os Estados Unidos, que é um país muito desigual e em que há muita falta de mobilidade social.

Representatividade: população universitária vs. população total

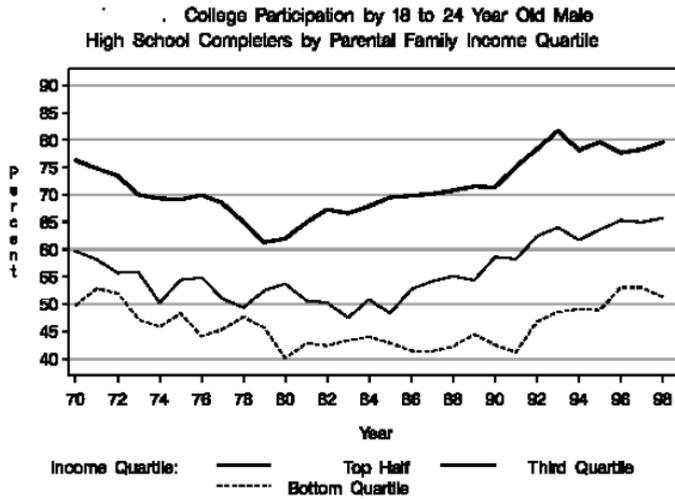


Portugal é incomparavelmente o pior de todos. Mais uma vez, o nível de sub-representação dos filhos das populações menos educadas na universidade é enorme em relação ao nível de sobrerrepresentação dos filhos das populações mais educadas. Esta diferença entre sub-representação e sobrerrepresentação é muito maior em Portugal do que em qualquer outro lugar do mundo ocidental. Isto é uma grande injustiça, porque estas crianças não tiveram possibilidade de escolha, não tiveram culpa nenhuma de nascer no sítio onde nasceram. Foi uma lotaria com consequências gigantes, e é por isso que lhe chamamos uma «[g]rande desigualdade de oportunidades».

Procurei saber porque é que isto acontece, estudar um pouco mais os fatores determinantes destas disparidades entre filhos de famílias mais ricas e mais pobres no acesso ao ensino superior. Como estava a fazer o doutoramento em Chicago, estudei, com o meu orientador de então, os Estados Unidos. Como acontece em qualquer país do mundo, a taxa de crianças de pais mais educados que vão para a universidade é maior que a das crianças de pais menos formados. Nos Estados Unidos, essas disparidades têm-se mantido ao longo do tempo.

Participação no ensino superior por classe de rendimento (EUA)

Fonte: Cálculos do autor a partir dos dados de outubro da *Current Population Survey*

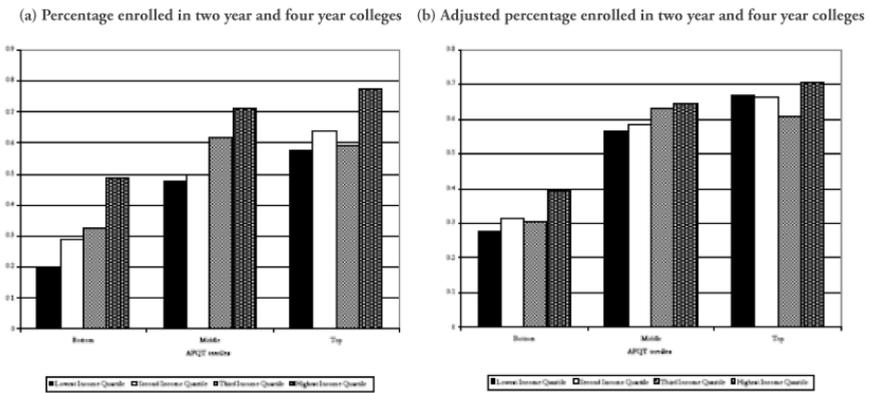


Este gráfico mostra que a taxa de crianças de pais mais educados que vão para a universidade é mais elevada do que a de crianças que têm pais com menos educação. Essas disparidades têm-se mantido constantes nos Estados Unidos. Noutros países não é tanto assim.

Porque é que se verificam estas disparidades? Havia na altura um grande debate sobre se a redução das propinas – que nos Estados Unidos são muito altas – levaria a uma enorme diminuição destas disparidades. Mas outra forma de fazer a pergunta é a seguinte: os fatores que o justificam são de curto ou de longo prazo? Será que as crianças mais pobres não estão a aceder ao ensino superior porque aos 17 anos têm de ir trabalhar (pois os pais não conseguem sustentá-los durante mais anos, etc.) ou isso deve-se mais a fatores de longo prazo? Será que não conseguem ir para o ensino superior porque estiveram 17 anos nas piores escolas, em ambientes familiares menos estimulantes, em bairros talvez com mais violência, etc., que se cristalizaram em pior preparação para ir para a universidade? Provavelmente estas disparidades justificam-se

pelos dois fatores. Mas qual é o peso relativo de um e de outro? Nos resultados dos Estados Unidos, o peso do fator de curto prazo é basicamente zero e o peso do fator de longo prazo é gigante. Isto é extraordinário. Mas como é que chegamos a esta conclusão? O que é que nós fizemos? Agrupámos as crianças em classes de habilidade cognitiva, porque havia lá uns inquéritos que testavam os alunos em Matemática, Português, etc.

Curto prazo *vs.* Longo prazo



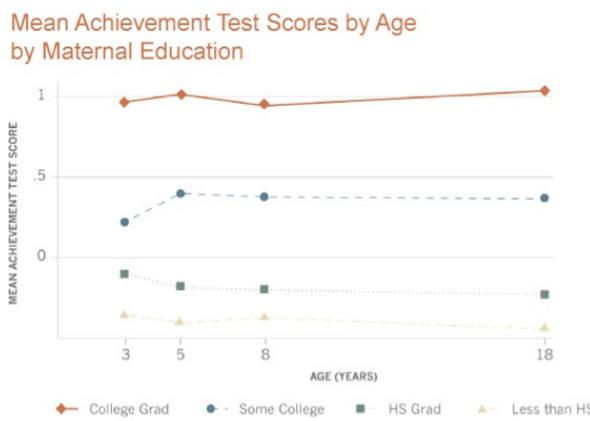
Verifica-se que há enormes desigualdades nas capacidades cognitivas das crianças. Cada grupo de barras é uma classe. Falando primeiro do gráfico da esquerda, fomos ver quais são, dentro de cada classe, os diferentes níveis de participação no ensino superior consoante o nível de rendimento da família aos 17 anos de idade da criança (altura em que ela está a decidir). Aí ainda havia um gradiente porque, de facto, a taxa de crianças mais ricas que iam para o ensino superior, a que correspondem as barras mais altas dentro de cada classe de habilidade, era mais alta. Parece haver aqui algum efeito do rendimento aos 17 anos de idade, que está acima do efeito da preparação do aluno.

Em seguida tentámos comparar, além da preparação do aluno, famílias iguais em termos não só de habilidade do aluno, mas também de educação dos pais.

Vimos se havia divórcios na família, se esta vinha de regiões mais favorecidas, etc. Controlando, assim, o efeito do rendimento e outros fatores, aos 17 anos de idade, que são efeitos mais de longo prazo, vimos que eram quase zero. Tudo o que era importante para explicar o acesso ao ensino superior e as disparidades entre pobres e ricos nesse mesmo acesso eram fatores de longo prazo. Isto não nos surpreendeu: cada vez que vamos ver qual é o fator (quando se consegue medi-lo) que prediz melhor quem tem acesso ao ensino superior e quem não tem, vemos que são as capacidades cognitivas. Claro que há muitos outros fatores (a motivação, a perseverança, etc.) que, se conseguíssemos observar, certamente seriam importantíssimos. Mas, como não conseguimos, não entram muitas vezes nos nossos estudos. Dentro dos que conseguimos observar estão as capacidades cognitivas, que medimos com estes testes de desempenho.

Este fator é muito importante para explicar este gráfico:

Fatores de longo prazo cristalizados na preparação dos alunos  
 Fonte: Brook-Gunn *et al.* (2006)

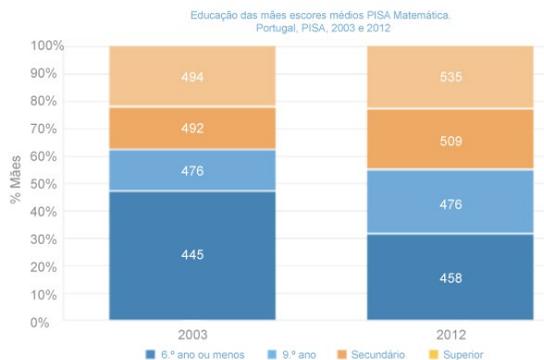


Realmente, aos 17 ou 18 anos de idade, há grandes disparidades cognitivas (em Matemática, linguagem, etc.) entre crianças que vêm de famílias de clas-

ses mais ricas e crianças de famílias mais pobres. Este gráfico mostra o desempenho nesses testes. São dados relativos aos Estados Unidos, mas tenho a certeza de que isto acontece em todos os países do mundo. Neste tipo de testes, a linha de cima representa famílias mais ricas e a de baixo representa famílias mais pobres. Aos 18 anos de idade, as disparidades são gigantes. O que é surpreendente – ou talvez não – é que aos 18 anos de idade temos o mesmo nível de disparidades verificado aos cinco e aos três anos. Já no primeiro ano de vida conseguimos ver disparidades grandes entre crianças de diferentes classes sociais, que são disparidades que se mantêm ao longo do tempo. Quando se aplicam testes a crianças, é-lhes dito «[v]ai buscar aquela bola» para ver o nível de vocabulário que têm: uma vai e a outra não. Ou «[a]ponta para o nariz»: uma aponta para o nariz, outra para a boca. Estas disparidades até se acentuam ao longo do tempo, e são elas que antecipam, em larga medida, as disparidades de acesso ao ensino superior. Então, não faz sentido nenhum falar de desigualdade de oportunidade no acesso ao ensino superior sem falar de tudo o que vem de trás.

O que é que acontece em Portugal? Sobre isto já foi dito que, de acordo com o PISA, crianças de famílias com mães mais educadas saem-se bastante melhor do que crianças de famílias menos educadas. Entre 2003 e 2012, os resultados melhoraram imenso, mas a desigualdade também aumentou muito.

Scores em Matemática segundo a educação escolar das mães  
 Fonte: Portugal, PISA, 2003 e PISA, 2012



O gráfico contempla quatro grupos de famílias. Na base encontra-se o grupo com mães que têm menos de seis anos de escolaridade. No topo está o grupo com mães que têm o primeiro nível do ensino superior ou mais. Em 2003, as crianças que têm mães com menos de seis anos de escolaridade tiveram um *score* em Matemática de 445. Traduzindo isto para algo mais fácil de entender, no topo está o valor de 494, o que significa que a diferença é de 49 pontos – o que é mais ou menos, metade de um desvio-padrão. Relativamente ao desvio-padrão, é como se movêssemos uma pessoa da mediana para ser uma pessoa “boa”. Vamos deslocar uma pessoa “mediana” para “boa”, dos 50% para os 65% ou 70%. Isto é um desvio-padrão a meio caminho, que é explicado só por esta lotaria de nascer numa família mais pobre ou numa mais rica.

O que é que aconteceu de 2003 para 2012? Os resultados melhoraram muito, para toda a gente. As famílias também melhoraram e, por isso, há menos crianças de famílias menos educadas. Mas a desigualdade aumentou muito. Olhando para baixo, pode ver-se que estes aumentaram de 445 para 458 (13 pontos) e, em cima, passaram de 494 para 535 (quase quatro vezes mais: 41 pontos). A disparidade passou de 49 para 77 pontos – temos quase um desvio-padrão. Nascer numa família em que a mãe tem menos de seis anos de escolaridade ou nascer numa família em que a mãe tem o ensino superior equivale à diferença entre uma pessoa “mediana” e uma pessoa “boa”. É a lotaria de nascença.

Porque é que temos estes problemas e como é que os podemos remediar? Houve uma grande discussão sobre as escolas. Todos os estudos que conheço atribuem-lhes um papel importante, mas elas conseguem reduzir muito pouco estas disparidades. Os estudos já lhes atribuíam um papel importante há 50 ou 60 anos, quando começaram a quantificar e a testar os alunos nas escolas mais sistematicamente. Mas, infelizmente, as escolas não conseguem reduzir muito estas disparidades. Como disse no princípio, elas começam lá, e muito cedo.

Num estudo muito interessante, de 1995, dois investigadores colocaram gravadores nos pais para tentarem captar o nível de vocabulário que é transmitido

deles para os filhos. Hoje isto faz-se com um gravador muito pequeno ou com um colar, para conhecer as conversas que têm uns com os outros. Depois, é possível aferir a qualidade das palavras. Há palavras que são especialmente más e negativas, que correspondem a proibições: «[p]ara com isso»; «[n]ão me chateies»; «[s]ai daqui»; etc. Trata-se de uma linguagem que não enriquece muito a criança. Claro que os investigadores não codificam todas as palavras, mas têm um algoritmo que procura palavras negativas e positivas, palavras de encorajamento, palavras mais sofisticadas, etc. Hoje em dia, isto é muito bem feito.

Nível de vocabulário segundo classes de famílias

Fonte: Hart & Risley (1995)

Children enter school with "meaningful differences" in vocabulary knowledge.

**1. Emergence of the Problem**

In a typical hour, the average child hears:

Family Status	Actual Differences in Quantity of Words Heard	Actual Differences in Quality of Words Heard
Welfare	616 Words	5 affirmatives, 11 prohibitions
Working Class	1,251 Words	12 affirmatives, 7 prohibitions
Professional	2,153 Words	32 affirmatives, 5 prohibitions

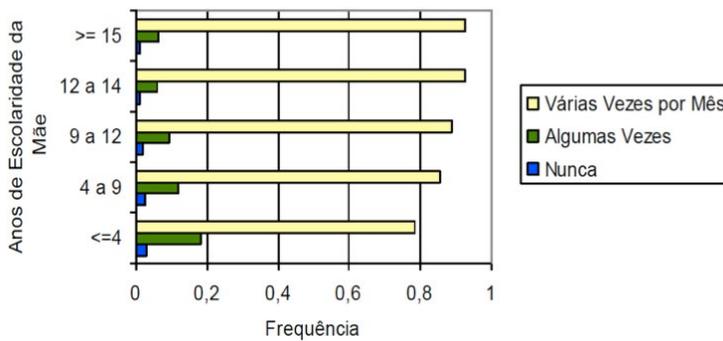
**2. Cumulative Vocabulary at Age 3**

Cumulative Vocabulary at Age 3	
Children from welfare families:	500 words
Children from working class families:	700 words
Children from professional families:	1,100 words

As famílias foram divididas em três classes: famílias em assistência social, de classe operária e de advogados e médicos que são os *professionals*. Numa hora típica, a família de assistência social diz 617 palavras à criança, e a *professional* diz 2152 (quase quatro vezes mais). Para as famílias mais pobres, o rácio é de 11 proibições para cinco afirmações. Para as famílias mais ricas, o rácio está incrivelmente invertido: 32 afirmativas para cinco negativas. Captadas as palavras com o gravador, os investigadores quantificaram e concluíram: quando a criança tem três anos de idade, são 30 milhões de palavras que as famílias ricas dizem a mais em relação às famílias pobres. Além disso, são palavras muito mais enriquecedoras.

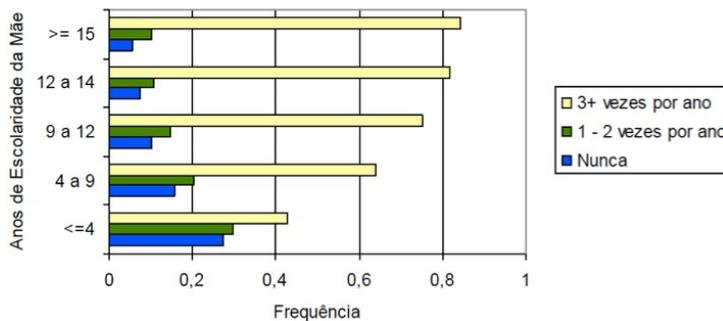
Acho que ninguém fez um estudo parecido em Portugal. Mas é possível ver, a partir de alguns dados, o que os pais fazem com os filhos e como isso varia de famílias mais ricas para famílias mais pobres. Mais uma vez, não é surpreendente que uns façam mais do que outros, mas acho que o interessante é ver em que grau isso acontece.

“Com que frequência discutes com os teus pais o teu progresso escolar?”



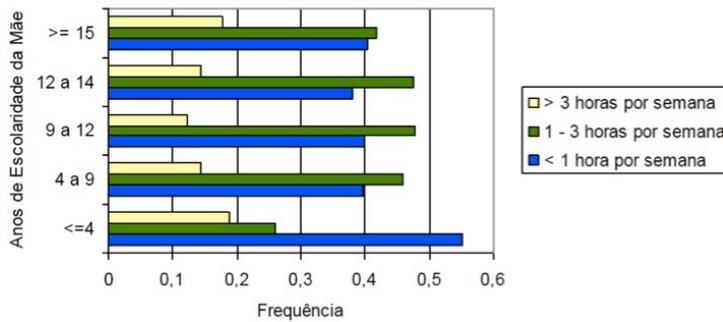
Por exemplo, à pergunta «[c]om que frequência discutes com os teus pais o progresso escolar?», mais de 90% das crianças que têm mães com mais de 15 anos de escolaridade respondem “várias vezes por mês”; e, se a mãe tem menos de quatro anos de escolaridade, são menos de 80%.

“Quantas visitas fizeste a um museu ou a uma galeria no ano que passou?”



Dados de 2000 revelam que mais de 80% de crianças que têm mães com educação universitária visitaram um museu ou uma galeria três ou mais vezes por ano. A percentagem desce para 40% no caso das crianças que têm mães com menos de quatro anos de escolaridade. São diferenças enormes.

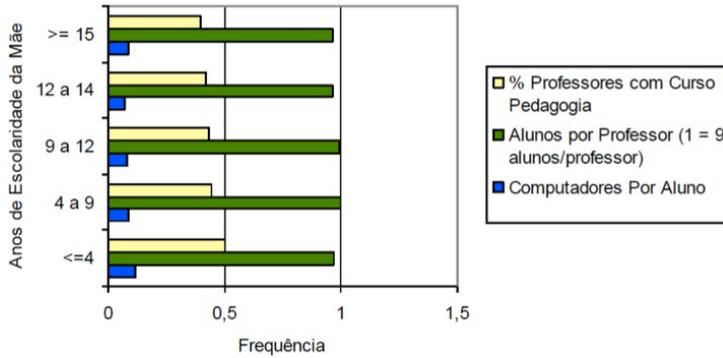
“Quanto tempo por semana passas a fazer trabalhos de casa ou a estudar?”



As respostas a esta pergunta são outro dado interessante. Das crianças que têm mães mais educadas, só 40% respondem «[m]enos de uma hora por semana»; das que têm mães menos educadas, 55% dão essa resposta. A diferença é de 15%; é gigante.

Falou-se muito de segregação de escolas mas, antes de considerar isso, vamos falar de recursos escolares. Os recursos escolares observáveis nas escolas frequentadas por alunos de mães mais educadas não diferem muito das que são frequentadas por alunos que têm mães menos educadas. O nível de recursos é medido, por exemplo, pelo número de alunos por professor e de computadores por aluno, bem como pela qualificação dos professores.

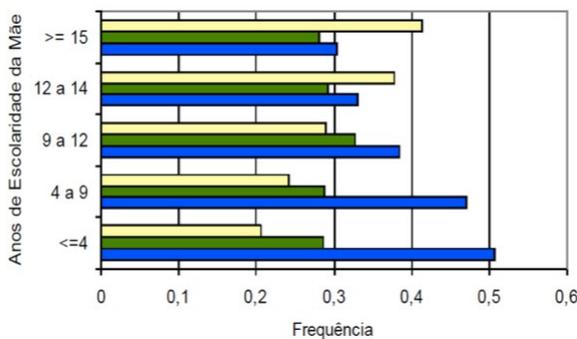
Recursos educativos das escolas



Toda a gente sabe quais são as escolas em que os professores se esforçam mais, etc., mas o dinheiro que o Ministério da Educação gasta em cada escola não é muito diferente. Aliás, comparado com os outros países da OCDE, Portugal está, em termos de apoio a escolas mais desfavorecidas, na média, ou até muito acima. Há um dado da OCDE que diz que as escolas portuguesas com mais problemas têm professores muito melhores do que países comparáveis, o que significa que há uma alocação mais compensatória em Portugal do que noutros países da OCDE. Por isso, tal não sucede pela diferença de recursos escolares.

Relativamente à segregação escolar, ela é muito elevada. As crianças de famílias menos educadas vão muito mais para escolas com outras crianças de famílias menos educadas, e as crianças de famílias mais educadas vão muito mais para a escola com crianças de famílias mais educadas.

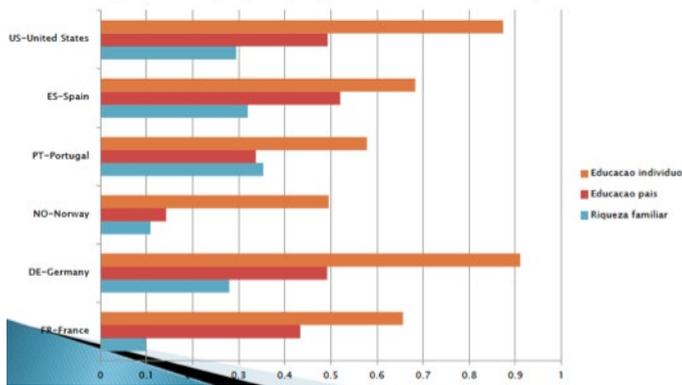
Escolaridade média das mães com filhos na mesma escola



Por exemplo, se considerarmos crianças cujas mães têm em média mais de 15 anos de escolaridade, só 40% delas vão para a escola com crianças cujas mães têm mais de 12 anos de escolaridade. E só 20% das crianças que têm mães com menos de quatro anos de escolaridade têm acesso às escolas melhores. Porquê? Apesar de haver sistemas com maior segregação do que Portugal, ainda assim há bastante segregação.

Para finalizar, gostaria de referir-me a algo que as pessoas percebem e que é, talvez, gerador de atitudes nas populações que ajudam a perpetuar este problema.

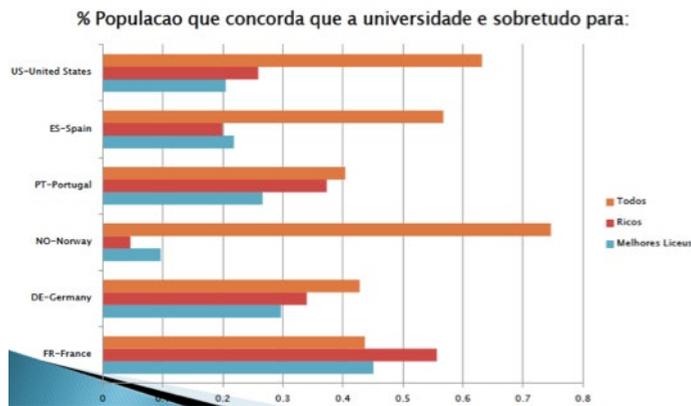
Fatores importantes para progredir na vida segundo populações de vários países (%)



Se, por exemplo, perguntarmos quais os fatores mais importantes para progredir na vida, cerca de 35% dos portugueses dizem que é a riqueza da família. Na Noruega, este fator obtém 11% das respostas. Há em Portugal, portanto, uma perceção de que é muito importante vir de uma família rica para progredir na vida.

Também disponho de dados relativos a atitudes sobre o acesso ao ensino superior:

Para quem são as universidades segundo populações de vários países (%)



Este gráfico diz respeito a um inquérito que se chama *Social Inequalities* e que foi feito pelo ICS em parceria com uma instituição europeia. Em Portugal foi perguntado: «[c]oncorda que a universidade é sobretudo para melhores alunos?»; «[c]oncorda muito ou não?»; «[c]oncorda muito que a universidade é só para os mais ricos, já que é preciso ter dinheiro para ir para a universidade, ou a universidade é, realmente, acessível a todos os que se esforçarem?». 27% da população acha que só tem acesso à universidade quem vem dos melhores liceus, 38% considera que a universidade é só para os ricos, e 40% que é para todos.

Os dados em si não dizem muito, mas são preocupantes quando os comparamos com os de outros países. Na Noruega, por exemplo, 75% da população acha que a universidade é acessível a qualquer pessoa. Nos Estados Unidos e em Espanha a proporção é, também, muito grande. Portugal é dos países onde a proporção é mais baixa. Talvez a situação que temos se perpetue também porque estas são as expectativas e as perceções da nossa população.

Em suma, Portugal é um dos países com mais alto nível de persistência intergeracional em educação na OCDE. As disparidades entre os mais pobres e os mais ricos são enormes – maiores do que em qualquer outro país da OCDE. E não é suficiente falar dos 17 anos de idade e de sistemas de financiamento quando se trata de explicar as disparidades relativas ao acesso ao ensino superior. É imperativo começar cedo, já que as crianças têm muita plasticidade para aprender o que vai formar a base para o seu futuro. Não é surpreendente que estas diferenças entre as crianças mais ricas e as mais pobres, que vemos ao princípio, não desapareçam, porque as crianças vão aprender em cima disso. Mesmo que tivessem acesso a recursos iguais durante o que restasse da sua vida, a grande diferença no ponto de partida já teria influído nas disparidades.

# IGUALDADE NO ENSINO SUPERIOR

ANA BALCÃO REIS

Quero agradecer o convite para estar aqui. Comprometi-me a não demorar mais de dez minutos, até porque muito do que tinha para dizer já foi dito.

Foi-me sugerido como tema a igualdade no ensino superior. Falarei de dois aspetos desta igualdade (ou desigualdade), olhando primeiro para o acesso ao ensino superior e, depois, para quando os alunos já estão nele. A aquisição de conhecimentos é um processo cumulativo. Portanto, não faz sentido falar no acesso ao ensino superior por si no momento em que os jovens estão a aceder a ele. Temos de olhar para o que se passa antes. Não considerarei propriamente os processos de aprendizagem. Vou olhar para dados relativos a Portugal, mas não vou começar no pré-escolar, pois é demasiado cedo. Vou também considerar a ideia de que é a partir dos ensinos básico e secundário que se determina o que acontece no acesso ao ensino superior.

## Progressão no Ensino Básico

Fonte: MISI (escolas públicas), DGEEC, Ministério da Educação

% de alunos com:	Cursos CH						Profissional	
	4ºano	6ºano	9ºano	11ºano	12ºano	11ºano	12ºano	
2007								
mães com ensino superior	10	9	11	18	18	5	7	
SASE	16	30	21	9	8	15	8	
2012								
mães com ensino superior	15	13	13	17	18	3	3	
SASE	37	47	38	24	21	34	31	
2015								
mães com ensino superior	20	16	16	21	20	4	4	
SASE	39	47	41	28	24	35	32	

Estes dados são relativos a 2007, 2012 e 2015, mas mostram uma realidade constante. Se olharmos para a percentagem de alunos nos 4.º, 6.º e 9.º anos e, depois, para o secundário nos cursos científico-humanísticos e no profissional, podemos perguntar-nos: qual é a percentagem de alunos que têm mães com ensino superior? E qual é a percentagem de alunos que têm mães a receber apoio social escolar?

A primeira linha, relativa ao ano de 2007, diz que até ao 9.º ano a percentagem de alunos com mães que têm o ensino superior ronda os 10%. Quando passamos para os científico-humanísticos, a percentagem aumenta muito. Isto quer dizer que os outros alunos ou se perderam, ou desistiram, ou seguiram outras vias. Muitos vão para o ensino profissional, em que a percentagem em análise é muito mais baixa. Isto demonstra que, do ensino básico até ao 9.º ano, temos os alunos todos, mas depois há realmente uma grande diminuição, quando passamos para o ensino secundário – ou seja, para a via que dá acesso ao ensino superior. E os alunos que escolhem o ensino profissional têm muito menos probabilidades de entrar no ensino superior.

Pode haver uma razão para escolher o ensino profissional: proporciona um acesso ao emprego mais rapidamente e, de início, até com melhores remunerações. Fizemos um estudo com uma aluna de mestrado que mostra isto mesmo. Quando os alunos que fazem o ensino profissional começam a trabalhar, até podem ganhar mais que os outros; mas, ao fim de sete ou oito anos, já estão a ganhar menos, e continuarão a ganhar menos ao longo da carreira.

Isto determina, de alguma forma, quem é que vai aceder ao ensino superior, e mostra que realmente é ao longo dos ensinos básico e secundário que se vão criando estas desigualdades.

## Alunos do 4.º ano em 2006/2007

	População	Alunos com negativa nas duas provas de aferição
Número de alunos	106 469	6 039
Mãe com educação superior (%)	10	2
Beneficiários de SASE (%)	13	24
Rapazes (%)	52	62

Outra maneira de olhar para este fenómeno é considerar os resultados no 4.º ano. Tendo em conta os alunos do 4.º ano em 2006/2007 que têm negativa nas duas provas de aferição, vê-se que 10% têm mães com educação superior, o que já é bastante. Mas, quando olhamos para os alunos com duas negativas, percebemos que as mães que têm o ensino superior são só 2%. Há realmente uma diferença grande. Os beneficiários de ação social escolar são 13% na população toda e 24% entre os alunos com duas negativas.

## Retenções de alunos do 4.º ano em 2006/2007

	Aprovados	Retidos
Número de alunos	99 817	6 652
Mãe com educação superior (%)	10	2
Beneficiários de SASE (%)	12	22
Rapazes (%)	52	59

Continuam a existir retenções no 4.º ano. Só no 1.º ano é que os alunos não chumbam. Entre os aprovados no 4.º ano, 10% têm mães com ensino superior e, entre os retidos, o valor desce para 2%. Ocorre, portanto, o mesmo tipo de desigualdades. Entre os beneficiários de ação social escolar, 12% passam e 22% chumbam. A diferença é, portanto, muito grande.

Queria aproveitar para falar também da desigualdade de género ao longo do ensino básico e no acesso ao ensino superior. A percentagem de rapazes no 4.º ano é de 52% (mais de metade) e, em concreto nos alunos com duas negativas, é de 62%. Os rapazes têm claramente um resultado pior, já no 4.º ano. E, se olharmos para os retidos, temos o mesmo: em 52% de aprovados, 59% dos retidos são rapazes. Se queremos realmente aumentar a igualdade – quer em termos de origem socioeconómica, quer em termos de género –, temos de começar a trabalhar desde muito cedo.

#### Progressão dos rapazes no ensino

% rapazes				Cursos CH		Profissional	
	4ºano	6ºano	9ºano	11ºano	12ºano	11ºano	12ºano
2007	52	53	48	41	40	55	51
2012	52	53	49	44	44	56	58
2015	52	53	50	45	45	59	59

Este quadro mostra mais ou menos a mesma coisa, mas vai do 4.º ano até ao secundário. Mais de metade dos alunos do 4.º ano são rapazes, no 9.º ano já só são 48% e, nos científico-humanísticos, são 40%. As raparigas são, portanto, a clara maioria. Os rapazes ou desistem (de facto, há muito mais desistências entre eles) ou vão para o profissional.

Aproveito para falar num resultado que talvez contribua para explicar esta diferença de género. Vimos que há uma clara maioria de raparigas no ensino superior, e uma das razões é esta evolução ao longo dos ensinos básico e secundário. De alguma forma, poderíamos dizer que os rapazes se vão perdendo.

Uma aluna da Universidade Nova de Lisboa fez uma tese de mestrado em que olhou para o que pode estar por detrás disto. Começou por comparar as notas obtidas em exame com as notas dadas pelos professores, sabendo que estas não têm em conta tudo o que aconteceu ao longo do ano nem, por vezes, ao longo dos três anos em que os docentes ensinaram uma determinada turma. Olhando para dados de todos os exames de secundário, ela mostra que as notas dadas pelos professores tendem a ser mais favoráveis às raparigas. Não estou a dizer que os professores favorecem as raparigas, no sentido de as preferirem. Mas o tipo de avaliação que fazem – que tem em conta a persistência ao longo do ano, os trabalhos de casa, a pontualidade, as atitudes em aula, etc. – tende a privilegiar as raparigas (ou a prejudicar os rapazes). Mostramos isto pondo em evidência que as notas nos exames nacionais são todos os anos, em média, mais baixas que as notas dadas pelos professores – e a diferença é maior para as raparigas do que para os rapazes. Isto é verdade não só no secundário mas também no 9.º ano, o que faz pensar que também contribui para que os rapazes se vão perdendo ao longo do ensino, não chegando tantos ao ensino superior.

Quero falar agora do que se passa no ensino superior. Usarei resultados de alunos de mestrado da Universidade Nova de Lisboa, os quais têm feito trabalhos que olham para resultados de alunos que já estão no ensino superior. Fazem-no orientados por mim, pelo Catela Nunes e pela Carmo Seabra, que estamos a trabalhar conjuntamente a economia da educação. Saber de que dependem os resultados que estes alunos obtêm pode ajudar a perceber se há algum tipo de desigualdade, bem como se as condições de origem são relevantes. Temos dois grupos de trabalho: um deles considera os alunos de todos os cursos que acabaram em 2012 (foram os dados que conseguimos) e o outro tem em conta os alunos da Faculdade de Economia da Universidade Nova, para os quais temos mais dados, considerando a média final e o tempo que as pessoas levam a fazer o curso. No caso dos alunos da Universidade Nova, também conseguimos olhar para a percentagem de abandono.

O que obtemos no estudo tem em conta todos os cursos. E o que é mais relevante para a questão da igualdade é que não há uma associação entre os alunos que já estão no ensino superior e a sua origem social. A educação das mães deixa de estar, assim, relacionada com os seus resultados. Vê-se também que os alunos que vêm do ensino regular em vez do profissional tendem a obter melhores resultados.

Fizemos depois uma divisão entre cursos com médias de entrada mais alta e mais baixa, e, para os cursos com média de entrada mais alta, concluímos que os estudantes-trabalhadores tendem a ter piores resultados – o que significa que provavelmente é-lhes mais difícil fazerem o curso. Além disso, os estudantes que recebem apoio social escolar tendem a obter melhores resultados.

No caso dos alunos da Universidade Nova de Lisboa voltamos a não encontrar uma associação entre o meio socioeconómico e os resultados. Este facto parece mostrar que este fator é relevante para a entrada na faculdade. Depois de os alunos já lá estarem, depois de feita a seleção, tem-se apenas um grupo restrito de alunos, que são os que conseguiram entrar. Esse efeito já não é visível entre eles. Também não encontramos, para os alunos da Universidade Nova de Lisboa (para os outros não conseguimos fazer esta distinção), uma associação entre o tipo de escola de que provêm (pública ou privada) e os resultados que obtêm na faculdade. Verifica-se que os alunos deslocados – isto é, que tiveram de sair de casa a fim de virem para a faculdade em Lisboa – tendem a ter piores resultados, e que alunos que recebem apoio social escolar obtêm melhores resultados. Isto, de alguma forma, era verdade para todos os cursos, o que parece querer dizer que este apoio social escolar está a ter o efeito desejado: está a conseguir apoiar os alunos. Acho que este é o principal resultado. Os três estudos dizem que, depois de os alunos estarem no ensino superior, o meio social de origem parece deixar de ser relevante.

Para terminar, queria deixar algumas questões para discussão. Os dados sugerem alguma desigualdade relativamente ao acesso, quer em termos de género,

quer em termos de meio socioeconómico. Penso que vale a pena pensar em como alterar isto. É preciso ir às bases, já que não é no secundário que o problema se vai resolver; é para o pré-escolar e para o primário que temos de olhar primeiro. E, depois, temos de pensar como é que o nosso sistema está a lidar com os rapazes e com as suas características. O Doutor Mário Cordeiro também disse que as características de rapazes e raparigas são diferentes, e que talvez o sistema esteja mais desenhado para as características das raparigas.

Em relação ao ensino superior, penso que é bom saber que o fator socioeconómico não pesa depois da seleção. Também é bom que o apoio social escolar esteja a ter os resultados pretendidos. Acho que é relevante pensar na questão dos alunos deslocados. E, na minha qualidade de presidente do conselho pedagógico da faculdade, em que lido com estes alunos, posso dizer o seguinte: é claro que não temos as nossas escolas preparadas para receber estes alunos que vêm de fora. Refiro-me aos deslocados para Lisboa, pois não conheço a realidade do resto do país. Estes alunos têm dificuldades em termos do alojamento e mais custos enquanto cá estão. Mesmo em termos de integração, nós não estamos a fazer o trabalho que talvez seja preciso fazer.

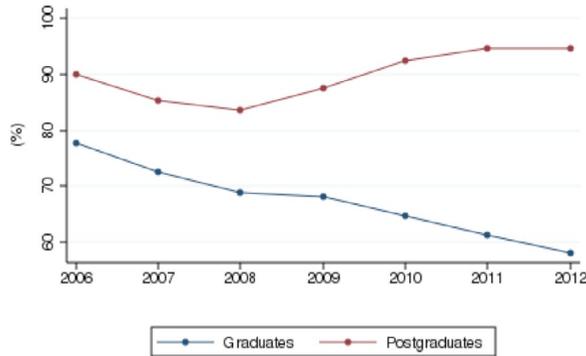
# RETURNS TO POSTGRADUATE EDUCATION IN PORTUGAL: HOLDING ON TO A HIGHER GROUND

MIGUEL PORTELA

Começo por agradecer ao Martim o convite que me endereçou há alguns meses para participar nesta conferência. Tem sido enriquecedor ouvir, ao longo do dia, perspectivas diferentes da forma como um economista vê a questão da desigualdade entre homem e mulher e também a educação, em particular o ensino superior. Não trouxe muitos números mas sim alguns gráficos e vou debater o investimento numa pós-graduação no ensino superior. Ou seja, vou falar da diferença média salarial entre indivíduos que terminam o ensino secundário, e depois vou comparar o ganho salarial percentual daqueles que terminam a licenciatura e dos que avançam um pouco mais e têm o mestrado.

Os gráficos e tabelas estão maioritariamente em inglês, mas a contextualização é muito rápida. Todos nós sabemos que houve uma massificação do ensino superior ao longo dos últimos 30 anos, e naturalmente houve um aumento do número de pós-graduados dentro do mercado de trabalho. O que é interessante é que, desde o início da década de 2000, tem-se observado uma redução do prémio salarial. Quando nós verificamos a vantagem em termos percentuais de um indivíduo licenciado face a um indivíduo com o secundário, essa vantagem é claramente positiva – é elevada –, mas tem-se reduzido ao longo do tempo. Num certo sentido isto é natural, porque a oferta aumentou bastante, mas também é preocupante, porque mostra que a evolução da economia não está, de certo modo, a utilizar devidamente a absorção desses diplomados. Como eu indiquei, vou observar essas diferenças salariais.

*Average returns to education (comparison with high school)*



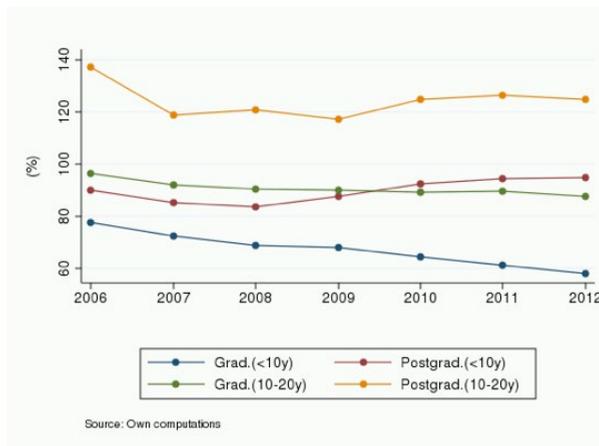
Source: Own computations

Este gráfico espelha o ponto de partida do trabalho. A linha azul representa a diferença percentual entre indivíduos com uma licenciatura e indivíduos com o ensino secundário. Em 2006 essa diferença era de cerca de 80% e quando chegámos a 2012 vemos que houve uma quebra de 20 pontos percentuais. 60% continua a ser muito, mas há uma quebra mesmo muito pronunciada, de cerca de 25%. O que é interessante é que, se olharmos para os pós-graduados, verificamos que não há essa quebra da remuneração. Pelo contrário, há um aumento do benefício de um indivíduo ou de uma trabalhadora que tira uma pós-graduação face a quem se fica pelo secundário. O que é interessante, também, é observar que a alteração para Bolonha ocorre nesta altura.

O nosso trabalho ainda está numa fase bastante preliminar (estamos a trabalhar isto há poucos meses), mas uma das coisas que observámos é que a dada altura, nos anos mais recentes, houve uma substituição de indivíduos com uma licenciatura por aqueles que têm uma pós-graduação. Apesar de no momento inicial as empresas aparentemente não terem feito uma distinção entre a nova licenciatura e a anterior, isso passou a ocorrer com o avanço do tempo

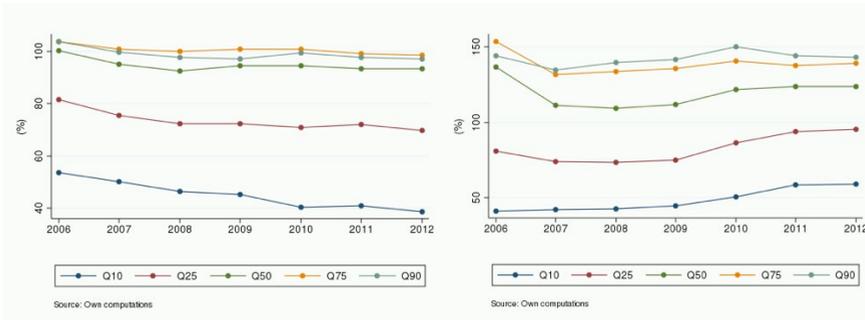
e nos anos a seguir. Se olharmos para os pós-graduados, vemos que eles estão a ter um prémio salarial que é de algum modo equivalente ao anterior, em termos da licenciatura.

*Graduates and Postgraduates returns to education by experience cohorts*



O que eu mostro neste gráfico é o que já estava a mostrar no anterior, mas agora olho para a questão intergeracional. O que nós observamos é que em 2012, na geração mais velha, ter uma pós-graduação representava um benefício salarial médio acima dos 120%. Para quem tem apenas a licenciatura, era pouco mais baixo do que os 100%. O que é interessante aqui (porque tem a ver com a justiça intergeracional, de que temos falado, ou pode ser relacionado com ela) é que hoje em dia, para a geração mais nova, o prémio salarial para quem tem uma pós-graduação é substancialmente mais baixo. Continua a valer a pena investir em educação, e penso que isso é claro. Mas há é uma alteração estrutural no prémio dessa educação. O que me preocupa aqui é destacar esta alteração do prémio salarial.

*Graduates (left) and Postgraduates (right) returns to education*



O gráfico da esquerda contempla os indivíduos com uma licenciatura, ao passo que o da direita diz respeito aos indivíduos com uma pós-graduação. Apesar de parecer igual, a escala deste é de 150%, ao passo que a daquele é de 100%. Observa-se que os 90% que ganham pior têm vantagens salariais face ao secundário que rondam os 100%. O que é interessante, mais uma vez, é que quando estamos a falar de pós-graduados temos uma vantagem salarial enorme.

Há alguns aspetos que eu queria destacar a este respeito. O primeiro é que a dispersão salarial dos licenciados aumentou substancialmente. Aqueles que ganham bem mantêm esse estatuto, mas há uma quebra evidente da rentabilidade dos que estão na parte de baixo da remuneração. Se compararem a diferença percentual entre licenciados que estão “no topo da cadeia alimentar” (desculpem-me a expressão) e aqueles que estão em baixo, verá que aumentou. Se olharmos para os graduados, ocorre exatamente o contrário. Estou apenas a destacar a associação temporal entre aquilo que é a transformação de Bolonha e o que estamos a observar em termos de desigualdade salarial. Não estou a estabelecer nenhum nexo de causalidade.

Destaco também que os 25% de indivíduos pós-graduados “mais pobres” ganham mais que os 90% “mais ricos” dentro dos diplomados. Isto demonstra

claramente que a pós-graduação traz uma vantagem. E neste caso não estamos a olhar para o doutoramento; só estamos a olhar para mestrado. Mesmo os 25% “mais pobres” dentro dos mestrados ganham tanto como os “mais ricos” dentro das licenciaturas.

O que é que explica esta diferença salarial? Naturalmente, a habilidade dos indivíduos, a destreza com que desempenham as suas tarefas – no fundo, o seu valor acrescentado para a empresa. Só que isto não é suficiente. Por outras palavras, a disparidade salarial entre secundário e pós-graduação não é totalmente absorvida ou explicada por essa diferença de habilidade entre os trabalhadores. O que observámos neste trabalho é que é o acesso à ocupação que condiciona a dispersão salarial. Este foi, aliás, um dos resultados debatidos da parte da manhã: a desigualdade salarial esbate-se quando um indivíduo chega a um determinado posto; a barreira é o acesso a essa profissão, ou ocupação, dentro da empresa. Isto está relacionado com a questão da desigualdade salarial entre homens e mulheres: uma grande parte da diferença salarial acaba por ser explicada pela progressão, ou promoção, dentro da empresa. Esta foi uma das coisas que observámos.

A segunda foi um fenómeno que, nalgum sentido, pode ser explicado como uma sobre-escolarização. Temos atualmente indivíduos com mestrado a desempenhar funções que até há 10 ou 12 anos eram desempenhadas por um licenciado. Ou seja, Bolonha fez com que a licenciatura passasse de quatro anos para três, e o mestrado agora, à partida, faz-se num ano e pouco. Ou seja, em termos de duração a aprendizagem é bem menor, e pode haver alguma discussão sobre se essa aprendizagem é, de facto, uma valia para as empresas. Em todo o caso, o que se observa é que há uma pressão sobre os indivíduos diplomados. No limite, observa-se que o acesso a um mestrado se tornou (pelo menos os dados assim o indiciam) uma condição fundamental para o sucesso no mercado de trabalho qualificado. Só estou a referir-me ao ensino superior, ou seja, não estou a olhar para a grande maioria da população portuguesa, que tem, no máximo, seis anos de escolaridade. É muito importante ter isto em conta: no máximo, estou a falar de 17% ou 18% da força de trabalho.

Vou agora apor estes factos ao tema da desigualdade, fazendo a ponte com aquilo que a Ana disse há bocado: que a percentagem de mulheres no ensino superior é de 60%.

#### Inscritos no ensino superior em 2015-2016 por área de formação

Área de formação	Percentagem de mulheres
Serviços Sociais	88,9
Formação de Professores/Formadores e Ciências da Educação	80,3
Saúde	75,3
Ciências Veterinárias	75,2
Informação e Jornalismo	69,9
Ciências da Vida	64,1
Ciências Sociais e do Comportamento	64,0
Direito	62,9
Humanidades	61,3
Artes	56,5
Indústrias Transformadoras	55,1
Ciências Empresariais	53,7
Protecção do Ambiente	53,5
Matemática e Estatística	49,5
Serviços Pessoais	42,9
Ciências Físicas	42,8
Arquitectura e Construção	40,3
Agricultura, Silvicultura e Pescas	39,3
Serviços de Segurança	29,6
Serviços de Transporte	22,1
Engenharia e Técnicas Afins	20,6
Informática	17,1

O que eu faço nesta tabela é uma estatística extremamente simples. Eu fiz uma hierarquia de acordo com a maior percentagem de mulheres em termos de áreas do ensino superior. O que é que observam? A percentagem de mulheres no ensino superior é de 60% e a percentagem de mulheres na Informática, por exemplo, é de 17%. Ou seja, há aqui uma questão assente num dos paradoxos que foram discutidos ao longo do dia: porque é que há no mercado de trabalho, aparentemente, uma disfuncionalidade em termos de remuneração das mulheres e dos homens?

Este é um número que me preocupa por várias questões. Preocupa-me porque vai ter inevitavelmente reflexo sobre o próprio indivíduo. Mas, como *social planner*, preocupa-me também porque, com um orçamento de 8 mil milhões

de euros por ano em educação, no limite o Estado não estará a alocar de forma eficiente o dinheiro em termos de formação. Isto para mim é um paradoxo: ao longo dos últimos 20 anos (para não dizer mais), houve um investimento enorme em educação. Todos sabemos isso. Temos a força de trabalho mais escolarizada de sempre. O paradoxo é: como é que ao longo dos últimos 10 anos a taxa de crescimento médio do país é de 0,2%? Como é que conciliamos estes dois factos?

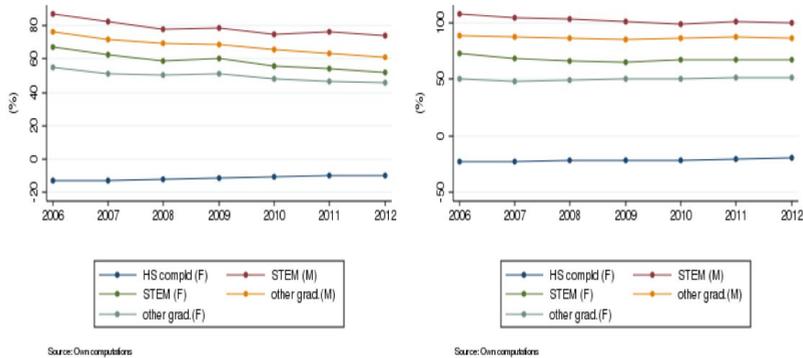
*STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics)*

Less than 10 years of experience			10 or more years of experience		
	STEM Graduates	STEM Postgraduates		STEM Graduates	STEM Postgraduates
Year	% Women	%Women	Year	% Women	%Women
2006	35,9	40,4	2006	29,1	31,7
2007	36,6	34,9	2007	30,3	32,4
2008	37,5	33,6	2008	31,4	29,9
2009	37,3	34,6	2009	31,9	30,3
2010	32,9	27,4	2010	31,0	30,5
2011	32,3	27,5	2011	31,6	31,5
2012	31,9	25,8	2012	31,6	31,7

O STEM é a sigla para *Science, Technology, Engineering and Mathematics*. O que nós fizemos, no fundo, foi agregar a tabela anterior, dividindo os cursos por “STEM” e “não-STEM”, ou, se quiserem, pelos cursos de elevada tecnologia e os que não são de elevada tecnologia. O que observámos foi que a percentagem de mulheres nos STEM, em termos de licenciatura, é metade da percentagem de mulheres no ensino superior. A diferença é ainda mais acentuada se olharmos para as pós-graduadas dentro dos STEM. O que eu faço é comparar outra vez indivíduos mais jovens com indivíduos mais velhos.

Eu disse na primeira parte da apresentação que há uma vantagem salarial em tirar uma pós-graduação, e vou mostrar a seguir que há uma vantagem salarial em tirar um curso na área das STEM. Apesar de isto ainda não estar comprovado por nós, parece que as mulheres se dedicam a profissões, ou ocupações, que são relativamente menos valorizadas em termos de mercado de trabalho. Esta é uma questão para o debate.

*Returns to education in Portugal (2006-2012) – Returns to STEM degrees per gender (relative to males with completed high school education) for workers with up to 10 years of experience (left) and with 10 to 20 years of experience (right)*



A linha azul mostra que uma mulher com o ensino secundário ganha menos cerca de 15% do que um homem. Este valor foi repetido várias vezes ao longo do dia. Se compararem o STEM com o não-STEM apenas nas mulheres, claramente as mulheres em STEM ganham mais do que as mulheres em não-STEM. A ideia é muito simples: o mercado de trabalho em Portugal dá uma vantagem salarial do STEM sobre o não-STEM, ou seja, da tecnologia sobre as outras áreas, da Engenharia sobre as outras áreas. Está abaixo dos 10 pontos, mas é substancial. Trata-se de uma opção feita à partida que, depois, se vai refletir na entrada no mercado de trabalho. É importante ter em conta que a nossa entrada no mercado de trabalho, o tipo de salário e o tipo de profissão escolhido vão condicionar toda a nossa carreira nos próximos 45 anos.

O que é interessante é que os homens beneficiam claramente dos STEM: se compararem as linhas relativas às outras licenciaturas e aos STEM, verão que os homens beneficiam mais destes. Se me perguntarem, direi que o meu

*a priori* é que o benefício relativo dos STEM devia ter atenuado a diferença salarial entre homens e mulheres. Neste momento (ainda é algo que estamos a avaliar), o mais simples é concluir o seguinte: cometemos um erro técnico que está a levar a este resultado, mas seguramente as mulheres irem para STEM atenua a sua discriminação salarial; no entanto, esse efeito benéfico dos STEM é substancialmente maior nos homens.

O que podem observar outra vez é que um homem mais velho com uma licenciatura STEM ganha mais cerca de 80% do que um homem da mesma idade que se ficou pelo secundário. Mas se for alguém da minha geração (mais novo), provavelmente ganha mais 100%. Ou seja, há aqui uma vantagem de 20 pontos percentuais entre duas gerações para o mesmo tipo de formação.

Há uma vantagem clara em tirar uma pós-graduação. Também há um efeito que vale a pena explorar (pelo menos no meu entender), que é o efeito da alteração de Bolonha. De facto, foi uma alteração estrutural, decidida ao nível da União Europeia e com efeitos na flexibilidade dos alunos: eles entram mais rapidamente no mercado de trabalho, mas isso tem uma repercussão na sua formação. O segundo resultado a que chegámos foi a esta diferença geracional em termos de benefício da educação: há uma clara redução do prémio salarial para o investimento no ensino superior. Também devemos ter presente a diferença na participação das mulheres nas áreas onde há este prémio salarial.

Enquanto a progressão dentro da profissão é uma ação condicionada pela empresa, a decisão do curso que se vai seguir não tem nada a ver com ela. É uma opção da pessoa, mas também do meio social onde esta vive. Este foi um dos aspetos debatidos ao longo do dia: uma parte da diferença salarial está a resultar, exclusivamente, de opções ou do indivíduo ou da família.

# TETOS DE VIDRO, GRILHÕES DE SEDA. A IGUALDADE DE GÉNERO NO ENSINO SUPERIOR

MARGARIDA LIMA REGO

Não venho aqui hoje falar de direito. Venho falar do ensino do direito. Não são estritamente jurídicas as questões que mais me têm ocupado, e preocupado, em matéria de igualdade de género no ensino superior, ao longo de cerca de 20 anos no ensino – primeiro como aluna, depois como professora. Felizmente, a igualdade de género goza atualmente de ampla proteção constitucional.

Uma vez que não tenciono falar de direito, esta será uma intervenção cívica, sem cariz científico. Não vos trago os resultados da minha investigação. Proponho falar-vos da minha experiência e das minhas preocupações, enquanto aluna mas, sobretudo, enquanto professora. Porque obviamente as questões de desigualdade, incluindo as de desigualdade de género, oferecem-nos alguns desafios – a nós, professores. Especificamente no domínio do ensino superior público, a igualdade no acesso a este ensino, pelo menos no primeiro ciclo, escapa um pouco ao nosso controlo – nosso, dos professores, seus principais agentes – porque não podemos selecionar quem acolhemos. Mas há um outro desígnio que deve mover-nos, que é a promoção do direito à igualdade de êxito escolar, na expressão do n.º 1 do artigo 74.º da nossa Constituição. É disso que venho falar hoje aqui.

Os cursos de direito, como ouvimos numa comunicação anterior, são atualmente muito procurados por mulheres. Fiz as contas e posso dizer-vos que neste momento – dou agora aulas ao primeiro ano da licenciatura – tenho na minha turma 73% de mulheres e 27% de homens. Tem sido mais ou menos assim, todos os anos, desde que comecei a dar aulas. As percentagens são mais

ou menos as mesmas que existiam há mais de 20 anos, quando entrei, como aluna, para a Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa.

Felizmente, a situação é hoje muito melhor do que era, não há 20, mas há 40 anos, num tempo em que as mulheres ainda eram uma pequena minoria nos corredores das duas faculdades de direito portuguesas que então existiam. E, de facto, porque não haveriam de o ser? Se as mulheres juristas puderam aceder de pleno direito a uma carreira na advocacia desde 1918, embora Regina Quintanilha, primeira licenciada em direito e primeira advogada portuguesa, tenha iniciado a sua carreira em 1913, o acesso às magistraturas judicial e do ministério público esteve-nos vedado por lei até 1974! Vedado por lei! Significa isto que só muito recentemente as primeiras mulheres começaram a chegar ao topo destas carreiras. A nossa primeira juíza conselheira, Maria Laura Santana Maia, foi designada para o Supremo Tribunal de Justiça apenas em 2004, já em pleno século XXI. Felizmente, hoje o panorama é completamente diferente. Atualmente, mais de metade dos juizes são mulheres, sendo esta percentagem bastante superior entre os magistrados mais jovens. Temos hoje uma mulher como Ministra da Justiça: Francisca Van Dunem. A sua antecessora também era uma mulher: Paula Teixeira da Cruz. Temos uma Procuradora-Geral da República: Joana Marques Vidal. Temos uma Bastonária da Ordem dos Advogados: Elina Fraga.

Regressemos à Universidade. Nas faculdades de direito, Isabel Magalhães Collaço, que se doutorou em 1954, seria caso único durante largas décadas, tendo o país de esperar quase quarenta anos até que outras mulheres se douturassem, já nos anos 90 do século XX. E de início não a deixaram dar aulas. Só com a saída de Marcello Caetano da Universidade de Lisboa, já nos anos 60, Magalhães Collaço seria por fim autorizada a ensinar.

Nos nossos dias a situação já é bem diferente. Na minha faculdade, no corpo docente já estamos perto da igualdade, tendo-a já atingido entre os professores mais jovens. Entre os alunos é como já disse: na minha faculdade as alunas

sempre estiveram em maioria. Temos neste momento uma Diretora, Teresa Pizarro Beleza. Portanto, hoje estamos bem, se pensarmos apenas nestes números. Mas a situação da desigualdade no ensino continua a preocupar-me, pois embora seja muito diferente e menos preocupante do que antes, há questões que ainda subsistem.

Se é verdade que 73% dos meus alunos de licenciatura são mulheres, também é verdade que, na aula de apresentação da minha disciplina, quando lhes apresento os primeiros casos práticos e lhes peço que os discutam, analisando os factos descritos e oferecendo possíveis soluções, ano após ano, acontece sempre o mesmo: as intervenções orais, na primeira aula são sempre estritamente voluntárias, vêm na sua larga maioria da minoria de alunos do sexo masculino. Sempre!

Isto é assim agora, como já o era nos meus tempos de aluna. No primeiro impacto há sempre uma tendência da minoria masculina para participar e se fazer ouvir mais do que a maioria, constituída por alunas. Ao longo do semestre a diferença vai-se esbatendo, as alunas começam a ganhar confiança. Neste momento, estamos em meados de outubro e creio que já existe um equilíbrio entre as intervenções de alunos e alunas. Um equilíbrio em números absolutos, que ainda não reflete as percentagens de alunos e alunas que frequentam a minha disciplina. Já não é mau, mas estes números mostram que os obstáculos ainda existem, embora, para o bem e para o mal, sejam hoje bastante mais subtis. Daí falar-se hoje em tetos de vidro, que não se veem mas sentem-se, ou em grilhões de seda, que suavemente aprisionam.

E a minha questão é, como sempre foi, ao longo de mais de 20 anos de reflexões: porquê? Porque é que isto acontece? Eu diria que, se neste momento já atingimos um estado de coisas bastante satisfatório, em matéria de acesso ao ensino superior, ainda não podemos dizer o mesmo da igualdade de êxito escolar. Aquela que se espera que nós, professores, ajudemos a garantir. Quanto a essa parece-me que ainda temos algum caminho a percorrer.

Embora nunca me tenha dedicado a investigar o fenómeno de forma científica, porque não é essa a minha formação, não é jurídica a resposta a esta questão, ao longo de cerca de 20 anos tenho lido muito, conversado muito, observado muito, nas várias instituições de ensino superior por onde passei. E embora continue, incessantemente, a refletir sobre o tema, e ainda não esteja perto de esgotá-lo, nem me dê por satisfeita com o estado das minhas reflexões, disponho-me a partilhar aqui as minhas convicções – que valem o que valem.

Porque é que isto acontece? Antes de mais, creio que continuam a existir fortes diferenças no modo como educamos as nossas crianças, tal como já várias vezes hoje aqui foi referido. Muitos pais esforçam-se por dar aos seus filhos uma educação para a igualdade. Esta é evidentemente uma preocupação que eu própria – enquanto mãe de uma menina e de um menino – partilho com muitos outros pais. Mas a educação e a formação das crianças não se faz apenas nas famílias. *It takes a village*.<sup>1</sup> E a sociedade continua a determinar importantes diferenças de atitude e de perceção. Os estereótipos estão tão fortemente enraizados na nossa sociedade que essa preocupação – de educação para a igualdade – nos exige uma atenção e uma luta constantes contra os preconceitos de género. Não estou agora a pensar em práticas relativamente inócuas como a de vestirmos os nossos meninos de azul e as nossas meninas de cor-de-rosa. Eu gostaria muito de viver numa sociedade em que todas as crianças pudessem vestir-se com as cores que bem entendessem, sem receio de com isso violarem convenções de género, mas não quero desviar-me do essencial.

O problema mais sério, a meu ver, é que, enquanto sociedade, nós ainda não educamos as nossas meninas para a excelência. Ainda não as incentivamos a lutarem pelos seus ideais e a desenvolverem todo o seu potencial, crescendo e tornando-se as melhores versões de si próprias, pessoal e profissionalmente. Pelo menos não com a mesma intensidade com que incentivamos e apoiamos os nossos meninos. Nós, sociedade. Não, necessariamente, nós, pais.

---

<sup>1</sup> Provérbio africano, fonte de inspiração do título do livro *It takes a village: and other lessons children teach us*, de Hillary R. Clinton (1996).

As alunas que nos chegam são, na sua maioria, boas alunas, como seria de esperar, tendo em conta a triagem feita de início através das médias de acesso, que na minha faculdade são de quase 16 valores, assegurando que todos quantos lá chegam são relativamente bons alunos. Mas o que é que eu encontro? Boas alunas, certinhas, trabalhadoras – mas a quem falta, muitas vezes, alguma ambição. Falta-lhes atitude. Eu diria que lhes falta arrojo. Parafraseando o Professor Mário Cordeiro, quando se referia, hoje de manhã, aos resultados de um estudo de opinião: nos dias que correm, as mulheres até podem estudar medicina, mas deixem lá a neurocirurgia para os homens; fiquem-se pela ginecologia, pela pediatria ou pela geriatria. Penso que ainda está muito enraizada a ideia de que têm de ser certinhas, mas não mais. Esta atitude inibe algumas alunas, quiçá bastantes, de encontrarem a sua voz e se fazerem ouvir, e também de conquistarem o espaço público que, na área do direito, é extraordinariamente importante.

Em primeiro lugar, o espaço público é a sala de aulas, mas depois, quando o curso termina, será a sala de reuniões com clientes, a sala de audiências do tribunal, etc. E a verdade é que o direito ainda se faz muito pela oralidade. Uma das disciplinas que me cabe reger, no segundo semestre, é precisamente Oralidade na Advocacia. Também por isso, estas questões têm-me ocupado mais nos últimos tempos. É aqui que encontro ainda um teto de vidro, que se tem revelado bem difícil de quebrar. Voltando aos números: como é possível que, numa faculdade com quase três quartos de alunas, quase todos, senão mesmo todos os presidentes das associações de estudantes têm sido do sexo masculino? Não disponho de dados sobre este tema, mas não me recordo de uma única presidente, desde que lá estou. Lembro-me de uma candidata, mas perdeu as eleições. Creio que o mesmo ocorre nas restantes faculdades de direito portuguesas. O problema é sempre este: a conquista do espaço público.

Por estes dias um pequeno vídeo de uma menina inglesa de oito anos tornou-se “viral” na Internet, como agora se diz. A menina – chama-se Daisy Edmonds – está na secção de roupa para crianças de uma grande superfície e

compara, furiosa, as mensagens escritas nas camisolas de menina e nas camisolas de menino. Nas primeiras, encontra mensagens como “*Hey!*”, “*Beautiful*” ou “*I feel fabulous!*”. Nas segundas, conseguimos ler expressões como “*Hero*”, “*Adventure awaits*” e até mesmo “*Think outside the box*”<sup>2</sup>.

Penso que a Daisy tem toda a razão. Os rapazes, desde o berço, são muito mais impelidos para atingirem todo o seu potencial, pessoal e profissionalmente. Porém, a sociedade não transmite ainda esta mensagem com a mesma veemência em relação às raparigas. Dou apenas mais um exemplo, que se passou comigo: fui com a minha filha em busca de um disfarce de Carnaval. Queria vestir-se de cientista. Balde de água fria: na loja, pasmese, não havia disfarces de cientista. E de médica? Não haveria de ser muito diferente. Pois também não havia. Ou melhor: até havia, mas na secção masculina. Aí até poderia escolher entre um simples médico e um cirurgião. Na secção feminina é que só mesmo de enfermeira. E com uma saia muito curtinha, numa versão mais próxima daquilo que uma *stripper* poderia usar no início do seu ato do que de um verdadeiro uniforme de enfermeira. Entre princesas, fadas e tantas outras lolitas de diversas espécies e feitios não conseguimos encontrar absolutamente nada. Felizmente a realidade há muito superou este pobre mundo de fantasia que teimamos em impingir às nossas meninas. Bastou-nos transitar para a secção de uniformes a sério para rapidamente encontrarmos uma bata branca, tamanho XS.

As alunas que nos chegam aos bancos da faculdade são, em grande medida, um produto desta cultura. Muitas são estudiosas, cumpridoras, certinhas. Mas, fora as poucas que o fazem por vocação ou por sede de conhecimento – o que, em homens como em mulheres, corresponde sempre a uma pequena minoria – elas estudam quase que por uma questão de boas maneiras. Porque é o que se espera delas, porque é o que é suposto fazerem na faculdade, se forem boas meninas. É uma atitude que nos é constantemente transmitida pela so-

---

<sup>2</sup> Vídeo disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=9R1Pf7zFHF1>> [publicado em 29 de setembro de 2016].

cidade e que vai sendo por elas interiorizada. A muitas falta ambição, vontade de se aperfeiçoarem, de se transformarem nas melhores versões de si próprias, de atingirem a excelência na sua profissão. E falta-lhes arrojo, assertividade, vontade de conquistarem o espaço público, de terem voz, de se fazerem ouvir.

Este espaço público poderá confinar-se, inicialmente, à sala de aula, mais tarde à sala de reuniões com os clientes e suas contrapartes, à sala de audiências de um tribunal, ou mesmo à praça pública. Em todos estes espaços, ao jurista faz muita falta uma voz, e descobri-la faz parte da nossa experiência de ensino superior. Esta é uma preocupação que eu tenho. É algo que ultimamente tenho vindo a trabalhar na disciplina de Oralidade na Advocacia.

Desde os anos 70 do século XX que diversos estudos têm revelado que as mulheres, quando falam, sofrem em média mais interrupções do que os homens. Em inglês até já existe uma palavra para designar o fenómeno: *maninterrupting* (interrupção desnecessária de uma mulher por um homem). Se pesquisarem o termo num motor de busca, como o *Google*, encontrarão mais de um milhão de ocorrências. Em maio de 2016, designadamente, foram publicados os resultados de uma contagem do número de vezes que os juízes do Supremo Tribunal de Justiça dos Estados Unidos se interromperam uns aos outros. O estudo concluiu que, de um total de nove juízes, os dois que, de longe, sofreram maior número de interrupções foram duas mulheres: Elena Kagan e Sonia Sotomayor. Dos outros sete juízes, seis eram homens (os dados são anteriores à morte de Antonin Scalia). Aquelas duas juízas foram mais interrompidas, quer pelos seus colegas homens, quer uma pela outra. Ao contrário do que o termo *maninterrupting* poderia levar-nos a crer, esta não é uma atitude só dos homens para com as mulheres<sup>3</sup>. Estamos perante um problema que envolve toda a sociedade. E que nos revela uma necessidade: impulsionar as mulheres, ajudá-las a encontrarem a sua voz e a fazerem-se ouvir.

---

<sup>3</sup> Os resultados deste estudo foram publicados em <<https://empiricalscotus.com/2016/05/26/interruptions/>> [consultado em 29 de setembro de 2016]. Devo acrescentar que estas duas juízas são também, dos nove, as mais recentemente nomeadas para o cargo, embora não sejam as duas mais novas (uma delas é a mais nova dos nove, mas o segundo mais novo é homem). Cfr. ainda T. JACOBI/ D. SCHWEERS, “Female Supreme Court justices are interrupted more by male justices and advocates”, *Harvard Business Review* (11.04.2017); e “Justice, interrupted: the effect of gender, ideology and seniority at Supreme Court oral arguments”, *Virginia Law Review*, n.º 103, 2017 (ainda no prelo).

É este, pois, o nosso primeiro desafio, enquanto professores do ensino superior: perceber o que se passa e, tanto quanto possível, tentar contrariar eventuais efeitos inibidores das pressões sociais, criando condições para que as nossas alunas se libertem e desenvolvam todo o seu potencial, para que todas encontrem a sua voz, desenvolvam todo o seu potencial, para que se façam ouvir e tenham todo o êxito escolar ao alcance das suas capacidades.

Obviamente, isto passa por um exercício de autorreflexão, com vista a identificar em nós – para os erradicar – eventuais resquícios de outros tempos, que, ainda que subliminarmente, tantas vezes transmitem a mensagem de que no palco deste mundo os principais atores são homens. Designadamente, acabando de vez com a prática, ainda profundamente enraizada nas faculdades de direito, de enunciar todos os casos práticos recorrendo a personagens exclusivamente masculinas: os já infames António e Bento.

Felizmente, desde há bastante tempo que existem mulheres que fogem aos estereótipos, que querem tudo isto e muito mais, desejosas de conquistar este mundo e o outro – e que enfrentaram as dificuldades, as venceram e depois encontram uma segunda espécie de dificuldades, ou barreiras, próprias de quem desbrava territórios ainda em grande parte por explorar, trilhando novos caminhos, experimentando novas soluções. Estas barreiras são agora bastante mais subtis. Longe de mim dar a ideia de que tudo vai mal: nas últimas décadas houve enormes avanços, as dificuldades atuais são incomensuravelmente menores do que as de há 40 anos, os seus efeitos mais ténues, e por isso mesmo passam agora, muito facilmente, despercebidas. Mas existem, e parece-me importante assinalá-las.

A este propósito gostaria de ler uma tradução de um excerto de um discurso de Hillary Rodham Clinton, atual candidata às eleições presidenciais norte-americanas. Foi um discurso feito há pouco mais de um mês:

«[e]u não sou o Barack Obama. Também não sou o Bill Clinton.  
Ambos se comportam com uma naturalidade que é muito atraente

para o público, mas estou casada com um deles e trabalhei para o outro; sei que ambos se esforçam muito para conseguirem transmitir essa naturalidade. (...) Não é que tentem ser outra pessoa, mas dá muito trabalho conseguirmos apresentar-nos sempre da melhor forma possível. É preciso comunicar de maneira a que as pessoas digam “Está bem, compreendi”. E isso pode ser mais difícil para uma mulher, porque, quem são os nossos modelos? Se queremos candidatar-nos ao Senado, ou à Presidência, na sua grande maioria esses modelos serão homens. E o que funciona com eles não funciona necessariamente connosco. As mulheres são vistas de forma diferente. Não é mau, é apenas um facto. É mesmo curioso. Eu venho falar a estes eventos, antes de mim haverá homens a falar, e lá estarão eles a apregoar a sua mensagem, berrando sobre como temos mesmo de ganhar as eleições. E o público vai adorá-los. A mim apetece-me fazer exatamente o mesmo, porque os temas me entusiasмам. Mas já percebi que não posso falar de forma tão arbatada. Eu também gosto de agitar os braços, mas aparentemente as pessoas assustam-se um pouco quando o faço. E não posso gritar demasiado. O público achar-me-á “demasiado estridente”, “demasiado barulhenta”, demasiado “isto”, demasiado “aquilo”... O que é curioso, porque me convenço sempre de que as pessoas na primeira fila estão a adorar!”<sup>4</sup>.

Neste momento não deve haver no mundo nenhuma mulher com acesso a mais ou melhores equipas de consultores e assessores de comunicação e imagem do que Hillary Clinton. Também por isso, o que nos diz tem especial relevância. Se ela o diz, há de ter as suas razões. E não me surpreende que assim seja. É claro que estas não são as únicas dificuldades que enfrenta, mas não exploremos agora esse tema, felizmente bastante menos relacionado com o que hoje aqui nos traz, que é o tema da igualdade no ensino superior.

---

<sup>4</sup> Em 08.09.2016, para a associação Humans of New York. Cfr. o original em inglês em <<http://www.humansofnewyork.com/post/150136510691/im-not-barack-obama-im-not-bill-clinton-both>> [consultado em 29 de setembro de 2016].

Eis, pois, o nosso segundo desafio enquanto professores do ensino superior: tomar consciência da extraordinária importância dos modelos, e das fórmulas testadas, e procurar compensar as dificuldades inerentes à sua falta. Comparativamente, estão muito mais testadas as fórmulas a seguir para se ser um homem bem-sucedido na esfera pública. É um facto com o qual há que saber conviver.

Lembro-me muito bem de pensar, de algumas professoras que tive na faculdade, que eram estridentes. Lembro-me de criticar a desagradabilidade do seu tom de voz martelado, artificialmente elevado para melhor se fazerem ouvir, até mesmo a sua excessiva agressividade para connosco, seus alunos. Não me lembro de achar estridente nenhum professor homem. Maçadores, sim, imensos. Estridentes, não. Pouco sabedores, também alguns. Mas aqueles, felizmente em número razoável, que sabiam do que falavam e que se esforçavam por comunicar da melhor forma com os seus alunos, por cativá-los, certamente teriam também os seus receios, os seus obstáculos a ultrapassar, com certeza, mas tinham pelo menos muitos bons exemplos a seguir.

Quererei eu com isto dizer que na verdade as minhas professoras não eram assim tão estridentes, que a minha perceção de aluna estaria de algum modo inquinada pelo preconceito? Que as discriminava sem motivo, apenas por serem mulheres? Talvez em parte. Nunca o saberei. A importância dos modelos não se faz sentir apenas em quem trilha novos caminhos, a sua falta também se repercute nas expectativas que se constroem em seu redor, por todos quantos connosco interagem. Por vezes nem sabemos bem porquê, mas algo nos diz que esta ou aquela mulher não terão o perfil mais adequado às funções que pretendem desempenhar. Subliminarmente, deixamo-nos impressionar pela ausência de um precedente feminino no desempenho de tais funções. Sem nos apercebermos disso, o referido perfil moldara-se à imagem de um arquétipo masculino. Regressando ao exemplo de há pouco, do disfarce de cientista: quanto contava aos familiares e amigos que procurava um disfarce de cientista para a minha filha, várias vezes me perguntavam se já tinha o bigode e a cabeleira branca. Eu falava em cientista e de imediato se formava, na

mente daquelas pessoas, a imagem de um homem: a figura do cientista louco, vagamente inspirada em Albert Einstein. Claro está que lhes respondi a todos que não precisava de bigode nem de cabeleira, pois a miúda ia disfarçada de Marie Curie.

Quanto às minhas professoras de outros tempos, a verdade é que algumas eram mesmo estridentes. E desagradáveis. Mesmo antipáticas. O meu juízo não se alterou. Como dizia Hillary Clinton, não é bom nem mau, é simplesmente um facto, que certas receitas que sempre funcionaram bem com os homens não funcionarão necessariamente bem com as mulheres. Se o meu juízo não se alterou, hoje compreendo bem melhor as dificuldades que estas professoras enfrentavam, e tenho delas uma opinião mais benevolente, mais solidária. Porque em parte, também foi com os seus exemplos, que elas não tiveram, que fui aprendendo alguma coisa.

Temos de ter a consciência – é este o segundo desafio – de que as pessoas são diferentes. A promoção da igualdade, e da diversidade, não nos impele a um apagar das diferenças; bem pelo contrário. Enquanto professores do ensino superior, cabe-nos tomar consciência dessas diferenças, e investir em estudos que ajudem a ultrapassar estas diferenças, sabendo de antemão que não temos, no que às mulheres diz respeito, os séculos de experiência acumulada pelos homens. Há que desenvolver os métodos e encontrar os instrumentos mais adequados a bem acolher todos os nossos alunos, independentemente do género, atendendo às necessidades de todos, e de todas, novamente para melhor os auxiliar a desenvolverem o seu potencial, a darem o seu melhor, a descobrirem a sua voz, a fazerem-se ouvir sem se tornarem estridentes, e a atingirem todo o êxito escolar ao alcance das suas capacidades. Temos de ajudar as nossas alunas a descobrir a melhor estratégia para comunicarem, e para conquistarem o espaço público, auxiliando-as a ultrapassar a disparidade de género, sem deixarmos de fora quem já tem a atitude mas precisa ainda dos instrumentos certos para quebrar todos os tetos de vidro e chegar ao topo.

