



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

HYALLE ABREU VIANA

**SEXISMO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: EVIDÊNCIAS DA
PERSISTÊNCIA DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO**

João Pessoa, Março de 2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

**SEXISMO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: EVIDÊNCIAS DA
PERSISTÊNCIA DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO**

Hyalle Abreu Viana, *Mestranda*

Profa. Dra. Ana Raquel Rosas Torres, *Orientadora*

João Pessoa, Março de 2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

**SEXISMO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: EVIDÊNCIAS DA
PERSISTÊNCIA DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, por Hyalle Abreu Viana, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Raquel Rosas Torres, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

João Pessoa, Março de 2016

V614s Viana, Hyalle Abreu.

Sexismo na docência universitária: evidências da
persistência dos estereótipos de gênero / Hyalle Abreu Viana. -
João Pessoa, 2016.

92 f. : il. -

Orientadora: Ana Raquel Rosas Torres.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHL

1. Psicologia Social. 2. Sexismo. 3. Discriminação de
Gênero. 4. Docência Universitária. 5. Estereótipos. I. Título.

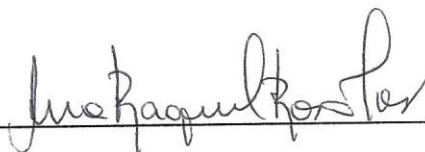
UFPB/BC

CDU: 316.6(043)

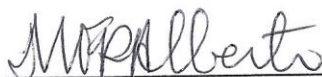
**SEXISMO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: EVIDÊNCIAS DA
PERSISTÊNCIA DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO**

Hyalle Abreu Viana

BANCA AVALIADORA



Profa. Dra. Ana Raquel Rosas Torres (UFPB, Orientadora)



Profa. Dra. Maria de Fátima Pereira Alberto (UFPB, Membro interno)

Profa. Dra. Luciane Albuquerque Sá de Souza (IESP, Membro externo)

João Pessoa, Março de 2016

*Aos meus pais, Pedro e Vera
Ao meu noivo, Cícero Cruz
Às minhas irmãs, Yullia e Yolle*

“Um homem e uma mulher são a tal ponto a mesma coisa, que quase não se entende a quantidade de distinções e raciocínios subtis dos quais a sociedade se nutre sobre esta questão.”

George Sand

AGRADECIMENTOS

O tão sonhado momento chegou. Momento em que preciso agradecer e reconhecer todo o apoio e incentivo das pessoas que estiveram comigo durante esses dois anos, alegrando-se nos momentos mais felizes e sofrendo comigo nos momentos de angústia e incerteza. É muito gratificante finalizar mais uma etapa, mais um sonho, sabendo que tenho pessoas com as quais posso contar quando for preciso.

Agradeço a *Deus*, por sua bondade infinita. Por tantas bênçãos derramadas sobre mim e por tudo que tem me permitido realizar. Sem sua presença, nada somos!

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a *Ana Raquel Rosas Torres*, que aceitou cegamente ser minha orientadora. Agradeço pela confiança, pela ajuda no direcionamento desta pesquisa e por ter sido a determinação que precisei para concluir esta etapa. Pelo exemplo de profissional que quero me tornar...

Ao Prof. Dr. *Cicero Roberto Pereira*. Agradeço por todos os ensinamentos e disponibilidade em colaborar com o desenvolvimento deste trabalho. Obrigada por ter sido a tranquilidade que precisei.

À Prof.^a Dr.^a *Maria de Fátima Pereira Alberto*, por ter despertado em mim, ainda durante a graduação, esse sentimento de que a pesquisa é necessária para transformar a realidade social. O compromisso, o amor a tudo o que faz, o respeito, a atenção dada aquelas pessoas mais vulneráveis, foram e sempre serão referência para a minha prática profissional.

Aos membros do *Grupo de Pesquisa em Comportamento Político (GPCP)*, por terem me abraçado e me proporcionado muitos momentos de aprendizado e companheirismo.

Aos meus pais, *Pedro e Vera*, que são referências para a minha vida. A eles devo tudo o que sou e tudo o que conquistei. Obrigada por terem me mostrado que o estudo, a educação e o respeito ao próximo são fundamentais para a transformação de si e do mundo. As maiores e melhores riquezas que puderam me oferecer foram, sem dúvida, o amor e a educação.

Ao meu noivo, *Cicero Cruz*, que sempre me apoiou e me incentivou em todos os desafios que propus vencer. Obrigada por todo companheirismo, por ter sido o ânimo que precisei, pela paciência e compreensão quando não pude ser tão presente em sua vida. Essa conquista também é sua.

Às minhas irmãs, *Yullia e Yolle*, e a todos os outros familiares que torcem pelo meu sucesso. Obrigada por tornar a minha vida mais leve e cheia de sentido.

Aos professores e professoras que disponibilizaram um momento de sua aula para a realização dos estudos desta dissertação e aos participantes que aceitaram responder aos questionários, colaborando para a concretização deste estudo.

Finalmente, ao *CNPQ*, órgão que financiou este trabalho.

SEXISMO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: EVIDÊNCIAS DA PERSISTÊNCIA DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

RESUMO

Esta dissertação objetivou analisar a discriminação de gênero na docência universitária e responder a dois problemas de pesquisa: a) será que existem diferenças na atribuição de estereótipos de sociabilidade e competência para professores e professoras lecionando em contextos percebidos como masculinos ou femininos? b) será que a avaliação do docente é influenciada pelo tipo de curso, pelo sexo do professor e sexo do discente? Para tal propósito, foram realizados três estudos, todos com estudantes universitários de instituições públicas. Os procedimentos éticos prescritos na resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) foram seguidos e os termos de consentimento livre e esclarecidos foram devidamente assinados pelos participantes. O primeiro (N=100, idade média de 21,7 anos; DP = 3,53) buscou verificar a categorização de profissões em “masculinas” ou “femininas”, de acordo com o pensamento socialmente compartilhado sobre a divisão do trabalho. Para tanto era apresentado uma lista contendo 42 cursos de graduação e solicitado ao participante que categorizasse tais cursos em masculinos ou femininos. O segundo estudo (N=305, idade média de 23,7; DP = 6,64) tencionou analisar a influência do sexo do aluno (masculino ou feminino) e do tipo de curso (masculino ou feminino) na atribuição dos estereótipos de sociabilidade e competência dos professores e professoras. O instrumento utilizado foi a escala de Fiske et al. (2002) que avalia duas dimensões estereotípicas: competência e sociabilidade. Para responder a esta escala, o participante era solicitado a pensar em um professor e uma professora e deveriam indicar, o quanto tais docentes escolhidos apresentavam as características listadas na escala. Por fim, o terceiro estudo (N=384, idade média de 23,6; DP = 6,47) verificou se o tipo de curso (“masculino” ou “feminino”), o sexo do professor (masculino ou feminino) e o sexo do participante (masculino ou feminino) influenciam a percepção de justiça da nota recebida pelos discentes. O instrumento utilizado era formado por perguntas sociodemográficas e por mais duas etapas: na primeira o participante era solicitado a indicar uma disciplina cursada no semestre anterior que obtivera melhor nota e assim, indicasse em uma escala de sete pontos o quanto considerava a nota justa. Na segunda etapa, o mesmo participante teria que indicar uma disciplina cursada anteriormente e que obtivera a menor nota, respondendo em seguida a escala de percepção de justiça. Em conjunto, os resultados destes três estudos revelam a persistência do pensamento socialmente compartilhado de que há profissões melhor desempenhadas por homens e por mulheres corroborando os estereótipos de gênero e a divisão social do trabalho. Quando o/a docente foge desta categorização, ele/a é avaliado/a de forma mais negativa por seus discentes. O que chama a atenção nos resultados é que já na condição de melhor nota e dentro do contexto “feminino”, alunos e alunas perceberam as notas dadas por professores como sendo mais justas do que às notas dadas por professoras, mesmo essas sendo maioria nesse contexto. Na condição de pior nota, as avaliações dos professores também foram percebidas de forma mais justa, sobretudo em contextos masculinos e, foi neste contexto que as professoras foram mais duramente punidas pelas notas dadas.

Palavras-chave: sexismo; docência universitária; percepção de justiça; estereótipo de sociabilidade e competência.

SEXISM IN UNIVERSITY TEACHING: EVIDENCE OF THE PERSISTENCE OF GENDER STEREOTYPES

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze gender discrimination in university teaching and respond to two research problems: a) are there differences in the attribution of stereotypes of warmth and competence for male and female professors teaching in contexts perceived as masculine or feminine b) is the teacher's evaluation influenced by the type of course, the teacher's gender, and the student's gender? For this purpose, three studies were carried out, all with university students from public institutions. The ethical procedures established in Resolution No. 466/2012 of the National Health Council (*CNS*) were followed, and free and informed consent forms were duly signed by the participants. The first study ($N = 100$, mean age of 21.7 years, $SD = 3.53$) sought to verify the categorization of masculine or feminine professions, according to socially shared thinking about the division of labor. For this purpose, a list containing 42 undergraduate study programs was presented and the participant was requested to categorize these programs into masculine or feminine. The second study ($N = 305$, mean age of 23.7; $SD = 6.64$) aimed to analyze the influence of the sex of the student (male or female) and the type of course (masculine or feminine) on the attributed warmth and competence stereotypes of the male and female professors. The instrument used was the Fiske et al. (2002) scale that evaluates two stereotype dimensions: competence and warmth. To complete this scale, the participant was asked to think of a male teacher and a female teacher and then indicate how much these selected teachers presented the characteristics listed on the scale. Finally, the third study ($N = 384$, mean age of 23.6; $SD = 6.47$) verified whether the type of course (masculine or feminine), teacher's gender (male or female), and the participant's gender (male or female) influenced the perceived fairness of the grade received by the students. The instrument used was made up of sociodemographic questions and two other parts: in the first one participants were asked to indicate a course taken in the previous semester in which they received their best grade and then indicate on a seven-point scale how fair they considered the grade. In the second part, the same participants had to indicate a previous course in which they received their worst grade, and then answer the perceived fairness scale. Taken together, the results of these three studies reveal the persistence of socially shared thinking that there are professions better performed by men or by women, corroborating gender stereotypes and the social division of labor. When the male/female teacher falls outside this categorization, he/she is evaluated more negatively by his/her students. What draws attention in the results is that even in the best grade situation and within the "female" context, male and female students perceived the grades given by male professors as being fairer than the grades given by female professors, even with them being a majority in this context. In the worst grade situation, the male professors' evaluations were also perceived as fairer, especially in male contexts, and it was in this context that female professors were more severely penalized for the grades given.

Keywords: sexism; university teaching; perceived fairness; warmth and competence stereotypes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: CATEGORIZAÇÃO SOCIAL E ESTEREÓTIPOS	20
1.1 Processos de formação de categorias	20
1.2 Estereótipos	24
<i>1.2.1 O conteúdo dos estereótipos</i>	<i>27</i>
<i>1.2.2 Modelo do conteúdo dos estereótipos</i>	<i>28</i>
CAPÍTULO 2. O FENÔMENO DO PRECONCEITO E DA DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO	31
2.1 Preconceito e suas Novas formas de Expressão	31
<i>2.1.1 Preconceito Moderno e Simbólico</i>	<i>33</i>
<i>2.1.2 Preconceito Sutil e Ambivalente</i>	<i>34</i>
2.2 Discriminação	35
<i>2.2.1 Discriminação de Gênero - O Sexismo</i>	<i>36</i>
<i>2.2.2 Impacto do Sexismo nas Profissões</i>	<i>41</i>
CAPÍTULO 3. ESTUDOS EMPÍRICOS	48
3.1 Estudo 1 - A influência social na categorização das Profissões	48
<i>3.1.1 Método</i>	<i>48</i>
<i>3.1.2 Resultados</i>	<i>49</i>
<i>3.1.3 Discussão Parcial</i>	<i>50</i>
3.2 Estudo 2 - Estereótipos de sociabilidade e competência de professores e professoras	51
<i>3.2.1 Método</i>	<i>51</i>

3.2.2 Resultados	53
3.2.3 Discussão Parcial	55
3.3 Estudo 3 - Avaliação dos docentes	57
3.3.1 Método.....	57
3.3.2 Resultados	58
3.3.3 Discussão Parcial	68
3.4 Considerações Finais	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
ANEXOS	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Classificação dos Cursos percebidos como Masculinos	49
Tabela 2. Classificação dos Cursos percebidos como Femininos	49
Tabela 3. Variáveis, estatísticas t, graus de liberdade e a significância do teste comparando pelo sexo do participante	53
Tabela 4. Médias e desvios padrão (entre parêntese) de acordo com o sexo do participante nas escalas de sociabilidade e competência	54
Tabela 5. Variáveis, estatísticas t, graus de liberdade e a significância do teste comparando pelo tipo de curso	54
Tabela 6. Médias e desvios padrão (entre parêntese) dos participantes dos cursos masculinos e femininos na escala de sociabilidade e competência	55
Tabela 7. Relação das variáveis preditoras, estatística F, graus de liberdade e nível de significância – Condição de melhor nota	58
Tabela 8. Relação das variáveis preditoras, estatística F, graus de liberdade e nível de significância – Condição de pior nota	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Percepção de Justiça da Melhor nota em função do Tipo de Curso e do sexo do aluno	59
Figura 2. Percepção de Justiça da Nota em função do Tipo de Curso e do Sexo do Professor	60
Figura 3. Percepção de Justiça da Melhor Nota em função do sexo do professor e do sexo do participante	61
Figura 4. Percepção de Justiça da Melhor nota em função do tipo de curso, sexo do participante e sexo do professor	62
Figura 5. Percepção de Justiça da Melhor nota em função do tipo de curso, sexo do participante e sexo do professor	63
Figura 6. Percepção de Justiça da Pior nora em função do tipo de curso e do sexo do participante	64
Figura 7. Percepção de Justiça da Pior nota em função do tipo de curso e do sexo do professor	65
Figura 8. Percepção de Justiça da Pior nota em função do sexo do professor e do sexo do participante	66
Figura 9. Percepção de Justiça da Pior nota em função do tipo de curso, sexo do professor e sexo do participante	67
Figura 10. Percepção de Justiça da Pior nota em função do tipo de curso, sexo do professor e sexo do participante	68

INTRODUÇÃO

De acordo com a Pesquisa Mensal de Emprego divulgada em 2012, com base nas estatísticas do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), as mulheres ocupadas ganhavam, naquele ano, cerca de 72,3% (R\$ 1.343,81) dos rendimentos médios recebidos pelos homens (R\$ 1.857,63).

Ratificando esses dados, segundo o relatório técnico divulgado em 2013 pela Relação Anual de Informações sociais (RAIS), o nível de emprego formal da mão-de-obra feminina cresceu 3,91%, ante o aumento no nível de emprego para homens de 2,57%. Esse relatório revelou também que houve um aumento de cerca de 4,08% no nível de empregos com carteira assinada para as mulheres, enquanto que os dos homens cresceu apenas 1,93%, evidenciando ainda que, neste ano, as mulheres ganharam em média 17,7% menos do que os homens, patamar bastante semelhante ao dos anos anteriores (DIEESE, 2014; RAIS, 2013).

Mesmo observando esse aumento nos empregos formais na população feminina, a nota técnica publicada em 2014 pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) mostrou que 53,9% dos trabalhadores que buscavam emprego há menos de um ano eram mulheres. Isso sugere que embora haja um crescimento nas oportunidades de trabalho, o desemprego ainda é mais alto entre as mulheres do que entre os homens. Tais dados demonstram que a desigualdade entre homens e mulheres ainda existe e merece ser investigada.

A RAIS (2013) também divulgou que a composição do trabalho formal em 2013 registrou um aumento no nível de escolaridade e que o trabalho formal no Brasil é composto, em sua maioria, por trabalhadores com nível de escolaridade igual ou

superior ao Ensino Médio Completo. Todavia, no grupo com instrução Superior, a mulher lidera o crescimento do emprego formal. A RAIS (2013) também detectou um aumento de 385,4 mil empregos de nível superior para as mulheres, contra 214,5 mil empregos para os homens.

No entanto, apesar desses indicadores revelarem um sensível aumento nas oportunidades de emprego formal para as mulheres em comparação aos homens e, mesmo reconhecendo que elas estão adquirindo mais espaço em atividades de nível superior quando comparadas aos homens, a análise do quadro de rendimentos médios recebidos por essas trabalhadoras é bem diferente e muito menos colorido. De acordo com a RAIS (2013), no ano de 2012, os homens com nível superior completo possuíam rendimentos médios de R\$ 6.499,88, contra R\$ 3.933,43 recebidos pelas mulheres com este mesmo nível de instrução. No ano de 2013, os dados permanecem praticamente os mesmos: os homens com nível superior possuíam rendimentos médios de R\$ 6.533,64, enquanto os recebidos pelas mulheres eram de R\$ 3.980,69. Verifica-se então que a disparidade na distribuição dos salários por homens e mulheres ainda é bastante acentuada.

Embora se reconheça que as mulheres estejam obtendo melhores espaços e avanços no mercado de trabalho, elas continuam ganhando menos e têm dificuldades para ascender na carreira, mesmo possuindo mais qualificação e melhores indicadores educacionais do que os homens, sendo maioria no nível superior. Segundo dados divulgados em 2014 pelo Sistema Nacional de Informações de Gênero, que faz parte do Programa de Estatísticas de Gênero do IBGE (2014), o índice de analfabetismo das mulheres é menor do que o dos homens na faixa entre 18 e 24 anos e, enquanto 15,1 % das mulheres frequentam o nível superior, apenas 11,3% dos homens cursam o terceiro grau.

O World Economic Forum (WEF) divulgou em 2014 um ranking que compara a igualdade de gênero entre os países do mundo. O índice global de gênero classifica 142 países através de diferenças entre homens e mulheres nos âmbitos da saúde, educação, economia e indicadores políticos, com o intuito de saber se os países estão distribuindo seus recursos e oportunidades de forma igualitária para os dois gêneros. Entre outros resultados, o relatório divulgado por este fórum revelou que, levando em conta o ritmo dos dias de hoje, serão necessários 81 anos para que consigamos alcançar a equidade entre os públicos feminino e masculino no mercado de trabalho. No panorama apresentado, o Brasil caiu nove posições no ranking de 2014, ficando com a 71ª colocação. Em 2013, havíamos ficado com a 62ª posição. Esse declive revela que, entre outras coisas, tivemos um ligeiro retrocesso na igualdade salarial e renda média estimada para as mulheres. Faz-se importante destacar que nenhum país avaliado conseguiu fechar por completo a diferença entre os gêneros. No entanto, os países Nórdicos continuam sendo aqueles que vêm apresentando uma sociedade mais igualitária entre gêneros no mundo (WEF, 2014).

Em conjunto, todos esses dados mostram a persistência das desigualdades sociais entre homens e mulheres no âmbito profissional. Esse tratamento desigual pode ser entendido sob a ótica da divisão social do trabalho que, baseada em um sistema de poder e dominação, tende a gerar desigualdades, opressão e discriminação, como relata Santos (2010). Essa autora destaca que tradicionalmente as mulheres foram excluídas dos processos de produção e confinadas a um papel exclusivo de reprodução e cuidado com o lar e a família. Desta forma, a divisão do trabalho, moldada por essa conjuntura paternalista, delegou o ambiente doméstico às mulheres durante séculos, enquanto aos homens, outorgou a tarefa de manter o sustento da casa.

Para Gonzalez (2013), só seria possível modificar as relações de gênero existentes em nossa sociedade e eliminar essas desigualdades por meio do acesso à renda e ao trabalho, ou seja, quando acontecesse, de fato, uma transição das mulheres do espaço doméstico ou privado para o espaço público.

Dito isto, esta dissertação objetivou analisar a discriminação de gênero na docência universitária e para atender a esse objetivo, procurou-se estruturar essa dissertação em duas partes principais. A primeira diz respeito ao seu marco teórico, reunindo dois capítulos. No *capítulo 1*, foi realizada uma revisão acerca do processo de formação de categorias à luz das teorizações de dois grandes teóricos da Psicologia Social, Henri Tajfel e Gordon Allport. Em seguida inicia-se as exposições sobre estereótipos, suas definições e mecanismos de funcionamento, finalizando com a apresentação do Modelo do conteúdo dos estereótipos desenvolvido por Fiske, Cuddy, Glick e Xu (2002). Tal modelo é importante para entender as atitudes ou preconceitos frente à diferentes grupos sociais. No *capítulo 2* foi feita uma revisão sobre o preconceito na Psicologia Social, abordando as concepções clássicas e as transformações nas formas de expressão do preconceito ao longo do tempo, destacando-se para efeito desta dissertação o Preconceito Moderno e Simbólico e o Preconceito Sutil e Ambivalente. Neste capítulo ainda foi abordada a discriminação de gênero – Sexismo e, a partir de uma revisão de literatura acerca dessa temática foram relatados os impactos do sexismo nas profissões por meio de resultados de diversos trabalhos que abordaram esse fenômeno de diferentes maneiras.

A segunda parte da dissertação corresponde aos *estudos empíricos*. No estudo 1 verificou-se a categorização de profissões em “masculinas” ou “femininas” de acordo com o pensamento socialmente compartilhado. No estudo 2 o objetivo foi analisar a influência do sexo do aluno (masculino ou feminino) e do tipo de curso (“masculino” ou

“feminino”) na atribuição estereotípica de sociabilidade e competência a professores e professoras. O estudo 3 objetivou analisar a existência do sexismo na docência universitária e para tanto foi verificado se a o tipo de curso (“masculino” ou “feminino”), o sexo do professor (masculino ou feminino) e o sexo do participante (masculino ou feminino) influenciam a percepção de justiça da nota recebida pelos discentes.

Contudo, esta dissertação se faz relevante porque aborda uma temática que ainda vem sendo perpassada por preconceito e discriminação e sendo assim, contribuirá para o entendimento do que pode estar subjacente a esse tratamento desigual entre homens e mulheres, mesmo quando não há motivos aparentes para tal, a não ser o sexo.

CAPÍTULO 1: CATEGORIZAÇÃO SOCIAL E ESTEREÓTIPOS

1.1 Processos de formação de categorias

A categorização, segundo Álvaro e Garrido (2006), é o processo pelo qual a informação externa que recebemos é organizada e ordenada. Com isto, os objetos não são processados de forma isolada, mas em um conjunto de classes ou categorias. Esse processo ajuda-nos a poupar os esforços cognitivos dispensados no processamento da informação frente aos estímulos externos recebidos, assim como ajuda a pessoa a se orientar no mundo.

Para Tajfel (1982), o processo de categorização não ocorre apenas com objetos, mas também na percepção de pessoas. Neste caso, verifica-se uma tendência a incluir indivíduos em determinados grupos ou categorias sociais, atribuindo a eles as características da categoria que julgamos pertencerem. Muitas vezes, essa estereotipia, que advém do processo de simplificação da informação a ser processada, permite a maximização das diferenças entre as pessoas de diferentes grupos e a minimização das diferenças existentes dentro dos grupos. Dessa forma, ainda em consonância a esse teórico, por meio da categorização, as pessoas tendem a favorecer mais seu próprio grupo quando comparado a outros e isso pode desencadear tanto julgamentos avaliativos tendenciosos, como comportamentos concretos de discriminação intergrupala.

Allport (1954) indica que é necessário perceber que a categorização e a estereotipia são processos distintos, apesar de estarem bastante relacionados. De acordo com esse teórico, enquanto categorias são conceitos associados, propriedades ou objetos que se colocam em posição de destaque em significado e objetivo, os estereótipos são

crenças exageradas que se relacionam a uma determinada categoria de pessoas para interpretar seus comportamentos.

O exemplo a seguir mostra, de uma maneira mais didática, como esses dois fenômenos acontecem na prática. Ao nos depararmos, hipoteticamente, com uma pessoa que não conhecemos, tendemos a encaixá-la em categorias cognitivas pré-existentes em que ela melhor se enquadra (negro, índio, mulher, etc.). Também podemos julgá-la com base em informações superficiais que foram aprendidas ou que são majoritárias na sociedade em que o indivíduo vive (é uma mulher em um setor de tecnologia ou construção; ela não deveria trabalhar neste setor; se ela está, é porque deve ser a secretária ou faxineira, mas “nunca” chefe do Setor – ideologia sexista). Assim, de acordo com Dovidio, Gaertner e Saguy (2007), a categorização social prepara as bases do desenvolvimento psicológico de preconceitos, estereótipos e discriminações.

Álvaro e Garrido (2006) destacam que cabe à Psicologia Social estudar como as imagens grupais são transmitidas de geração para geração, entendendo que a forma como percebemos determinadas categorias sociais não acontece de forma igualitária e universal, mas ocorre por meio do processo de assimilação dos valores e normas sociais provenientes da cultura em que se está inserido. Nesta perspectiva, avaliações positivas ou negativas frente aos grupos sociais são aprendidas e a transmissão se dá por assimilação, processo que se inicia ainda na infância.

Os autores ainda destacam que, dentro dos estudos realizados sobre o processo de categorização, ganham destaque aqueles denominados por Tajfel e seus colaboradores (e.g., Billig & Tajfel, 1973; Tajfel, Billig, Bundy, & Flament, 1971) de “paradigma do grupo mínimo”. Tais teóricos iniciaram esses experimentos para tentar superar uma série de limitações de estudos anteriormente desenvolvidos por Rabbie e Horwitz (1969), que tentavam entender como e porque os grupos tendiam a favorecer

seu próprio grupo (endogrupo) quando comparado a outros (exogrupo), levando a comportamentos de discriminação intergrupais.

Nos estudos do paradigma do grupo mínimo, um dos principais interesses dos investigadores era tentar descobrir se o fato de apenas pertencer a um grupo poderia ser suficiente para incitar o preconceito comportamental, levando os indivíduos a tratar os membros de outros grupos de maneira diferenciada. Esses experimentos foram assim nomeados devido à tentativa dos estudiosos em criar grupos experimentais que não possuíssem características de vida grupal, como por exemplo, a interação face a face, uma estrutura interna do grupo, uma série de normas, relações intergrupais, dentre outros, pois tudo o que eles precisavam se resumia à alocação do participante numa determinada categoria em detrimento de outras (Operario & Fiske, 2001).

O experimento inicialmente se dava levando os participantes a acreditarem que sua colocação em uma determinada categoria derivava diretamente da sua tendência para estimar pontos apresentados numa tela (referente ao Estudo I), diferenciando-os em supra-estimadores e sub-estimadores. No estudo II, os participantes eram levados a acreditarem que a sua colocação em uma categoria e não em outra se dava por meio de preferência estética onde eram apresentadas pinturas de dois artistas abstratos – Klee ou Kandinsky. Na verdade, em ambos os casos, as alocações dos participantes eram feitas de forma aleatória e nada tinha a ver com suas preferências e desenvolvimentos nestes dois estudos. Em seguida, era solicitado aos participantes que atribuíssem a dois outros participantes uma série de matrizes que simbolizavam quantias em dinheiro. Os resultados mostraram que as duas únicas estratégias usadas pelos participantes foram a distribuição igualitária dos recursos para ambos os grupos (não havia “vencedores”) e a maximização dos ganhos do endogrupo.

Tendo isso em vista, de acordo com Tajfel (1982), o que interessa nesses quocientes para teorizar a discriminação intergrupar é a utilização da estratégia de maximização da diferença em favor do endogrupo e que, em síntese, esses resultados levam à conclusão de que a mera consciência de pertença endogrupal leva a uma discriminação exogrupal. Isso acontece, segundo Álvaro e Garrido (2006), porque as pessoas têm a necessidade de manter sua identidade social fortalecida, ou seja, elas precisam perceber seu próprio grupo como mais positivo (merecedor) e, para tanto, maximizam as diferenças entre este e o exogrupo, mesmo que precisem criar diferenças que nem sempre existem na realidade.

Contrariando essas ideias, Park e Judd (2005) refletem que não há como considerar que o processo de categorização sempre levará a diferenciação intergrupar de uma forma geral, já que, para eles, não existe evidência científica suficiente que mostre sem dúvidas que apenas a categorização desencadeia o preconceito e a discriminação. Entretanto, acredita-se que o inverso também pode ser aplicável, sendo a categorização formada a partir do preconceito. De fato, pesquisas recentes (Gordijn, Koomen, & Stapel, 2001; Sherman, Stroessner, Conrey, & Azam, 2005) têm chegado à conclusão de que a estereotipia seria consequência, e não causa do preconceito.

De acordo com Turner et al. (1987), quando nos deparamos com um desconhecido, tendemos a utilizar categorias sociais que, ao mesmo tempo em que minimizam as diferenças entre ele e os membros “típicos” do seu grupo (membro prototípico), maximizam as diferenças entre esse membro prototípico e os membros prototípicos dos outros grupos. Dito de outra forma, ao nos depararmos, hipoteticamente, com uma mulher “desconhecida”, para conhecê-la, evocamos mentalmente, ao mesmo tempo, características “femininas” (delicada, cuidadora, etc.) e características “masculinas” (líder, dinâmico, etc.). Este processo foi denominado por

esses autores como “relação meta-contraste”. Destaca-se, ainda segundo os mesmos estudiosos, que não existe uma única fórmula para que o observador possa fazer uso em qualquer situação, pois é necessário que outra relação meta-contraste se torne ativa se por algum motivo uma diferente identidade endogrupal ganha destaque.

Para efeito deste estudo, acredita-se que, por exemplo, ao se deparar com uma professora (sexo feminino) dando aula em um curso de engenharia, o aluno se utilizará da relação meta-contraste e tenderá a ativar a categoria “mulher não nasceu para ser engenheira, logo ela não é competente”. Neste enquadramento, ele tenderá a se distanciar dela por pertencer a uma outra categoria (homens que cursam engenharia), maximizando as diferenças entre ele e a professora (exogrupo) e minimizando as diferenças entre ele e o modelo de professor de engenharia (homem, competente). Ademais, como seria a avaliação realizada por uma aluna (sexo feminino) que também fugiu à norma social e resolveu cursar engenharia, se deparando, de repente, com uma professora dando aulas neste curso? Será que a avaliação seria mais positiva do que a de um aluno do sexo masculino? E se fosse um professor lecionando em cursos de pedagogia ou psicologia, por exemplo, como este seria avaliado pelos discentes? Haveria diferenças nas avaliações? O sexo do docente e do discente influencia nas avaliações? Estas são algumas questões que se pretende aprofundar neste trabalho.

1.2 Estereótipos

Para Allport (1954), estereótipos são formas de organizar o mundo em categorias mais fáceis de acessar e manejar. O estereótipo é, portanto, uma inferência retirada da atribuição de uma pessoa de uma determinada categoria (Brown, 2010).

Os estereótipos são definidos por Fiske (1998) como crenças frente às características de grupos sociais e seus membros que são transmitidas para a sociedade,

podendo ser aceitas tanto por uma pessoa quanto por grupos. Portanto, são estruturas cognitivas que se formam por meio do processo de generalização e também por meio de crenças compartilhadas socialmente sobre determinadas categorias, facilitando assim a compreensão e a explicação da realidade social (Morales & Moya, 1996; Techio, 2011).

Dentro dos processos e funções dos estereótipos, Tajfel (1983) entende que estes se encontram fundamentados no processo de categorização, no de identidade social e comparação social. Considerando o processo de categorização na classificação de um objeto de qualquer natureza (físico, social, abstrato), nos baseamos, ainda segundo Tajfel (1983), em critérios que alocam tais objetos em grupos distintos através de uma infinidade de aspectos que são semelhantes em uma determinada categoria.

Os estereótipos sociais, de acordo com Amâncio (2006), são formados por meio de um encaixe em categorias sociais distintas, não tendo, portanto, apenas a função de organizar o mundo tornando-o mais compreensível, mas também servindo para facilitar as justificativas de diferenças intergrupais.

Quanto ao processo de identidade social, este funciona para manter um senso pessoal e social positivo que o grupo necessita. Dessa forma, as pessoas tendem a maximizar os aspectos positivos do seu grupo de pertença e minimizar ou depreciar os aspectos do grupo de comparação. Neste processo, a identidade seria construída a partir desse sentimento de pertencer a um determinado grupo, somando-se o valor atribuído a essa pertença (Tajfel, 1970; Tajfel, 1983; Tajfel & Turner, 1979).

É necessário ter em mente que a categorização de indivíduos e os posicionamentos frente à diferentes grupos não acontecem em um vácuo social (Tajfel, 1982). Por esta razão, esses processos só podem ser compreendidos se analisados sob a ótica da comparação social (Batista, 2014).

De acordo com Tajfel (1983), a diferenciação grupal teria o papel de aumentar a coesão entre os membros de um grupo, permitindo melhores condições de sobrevivência. Torres e Camino (2011) reforçam que, como consequência desse processo, os indivíduos tendem a intensificar as características do endogrupo e a diferenciá-lo do exogrupo. Dessa maneira, segundo esses autores, está posta a base que serve para explicar como diferentes grupos constroem suas justificativas para a distância social percebida entre si, de forma que fazemos atribuições positivas ao endogrupo e negativas ao exogrupo.

Os estereótipos são estudados por meio tanto de uma abordagem individual, como de uma abordagem social. A primeira abordagem considera que os estereótipos são representações mentais dos indivíduos e, portanto, devem ser estudados sob a perspectiva teórica da Cognição Social. Nessa perspectiva, são enfatizados os conceitos de mediadores cognitivos, através dos quais se busca entender como as categorias mentais se colocam numa posição intermediária entre os estímulos sociais e os comportamentos estudados pelos psicólogos sociais (Pereira, 2011). Já na segunda abordagem, os estereótipos são estudados sob a perspectiva sociológica, na qual estes são representados socialmente e entendidos como elementos culturalmente compartilhados (Willis, Rodríguez-Bailón, & Moya, 2011).

Neste sentido, Hamilton e Sherman (1994) defendem que os estereótipos são compreendidos como estruturas cognitivas de conhecimento que incluem crenças e expectativas sobre os diferentes grupos sociais. Já dentro de uma perspectiva mais sociológica, Batista (2014) entende que estes são um tipo de conteúdo público construído e compartilhado socialmente. Cuddy, Fiske e Glick (2008) afirmam que essas duas perspectivas se complementam e não devem ser analisadas de forma individual sem considerar o outro lado, posto que se pode incorrer em reducionismos,

ao passo que, enquanto uma enfatiza o processo em que os estereótipos são repassados na interação social e como são usados (individualista), a outra se interessa no conteúdo estereotípico (sociológica).

1.2.1 O conteúdo dos estereótipos

As pesquisas clássicas que tiveram como objeto de estudo o estereótipo e serviram de base para as pesquisas posteriores sobre essa temática são conhecidas como a “Trilogia de Princeton”. Esses estudos foram realizados entre os anos de 1930 e 1960 na Universidade de Princeton, e buscavam verificar a atribuição e a constância do estereótipo ao longo do tempo para determinados grupos sociais (Techio, 2011).

O primeiro desses estudos foi o de Katz e Braly (1933, 1935), que demonstrou que os participantes de diversos estudos acerca de raça e nacionalidade tendiam a classificar os membros dos grupos de forma bastante similar. Nesse estudo, era solicitado aos participantes (100 estudantes universitários da universidade de Princeton) que dentre uma lista previamente elaborada com 84 adjetivos, apontassem 5 traços que considerassem mais característicos de dez grupos específicos: Alemães, Judeus, Negros, Americanos, Irlandeses, Ingleses, Italianos, Chineses, Japoneses e Turcos. Os resultados apontaram que havia um grau de concordância muito alto entre os participantes no que se referia aos dez grupos-alvo, mas entre o grupo dos negros e judeus o grau de concordância dos estudantes atingiu cerca de 75%.

Dando continuidade a esses estudos, Gilbert (1951) reproduziu a pesquisa de Katz e Braly (1933) na Universidade de Princeton dezoito anos depois. Esse pesquisador concluiu que, passados todos esses anos, as características escolhidas mais frequentemente para descrever os grupos-alvo continuaram as mesmas. Mas foi verificada uma diferença: menor tendência em generalizar os estereótipos relativos a

cada grupo. Por exemplo, enquanto no estudo de Katz e Braly (1933) os negros eram caracterizados por meio de cinco adjetivos (estereótipos), no estudo de Gilbert (1951) foram utilizados doze estereótipos para esse mesmo grupo. O autor reflete que apesar dessas mudanças, a escolha dos adjetivos foi estável ao longo das duas gerações.

Karlins, Coffman e Walters (1969) replicaram a pesquisa de Gilbert (1951) com a terceira geração de Princeton. Também nesta pesquisa foi verificada uma diminuição da generalização dos estereótipos feita pelos estudantes aos grupos-alvo, o que demonstrava, segundo os autores, que, de forma indireta, os resultados apontavam para uma maior resistência na utilização de determinadas características que definiam o grupo-alvo. No entanto, em termos de conteúdo, os três estudos encontraram similaridades entre as avaliações dos estudantes das três gerações.

Pesquisas recentes como as de Cuddy et al. (2009a) e Cuddy et al. (2009b), corroboram os resultados dessas pesquisas clássicas, sobretudo no que se refere à constância dos estereótipos ao longo do tempo, refletindo que essa constância no conteúdo estereotípico não é apenas um aspecto cognitivo, mas é consequência da estabilidade das relações intergrupais.

1.2.2 Modelo do conteúdo dos estereótipos

O modelo de conteúdo estereotípico foi desenvolvido por Fiske et al. (2002, 2009), que propuseram o conteúdo dos estereótipos como ambivalente, podendo ser estruturado em função de duas dimensões: competência e sociabilidade, que, combinadas entre si, produzem diferentes formas de atitudes ou preconceitos. Dessa forma, enquanto a dimensão de competência reúne aspectos relacionados ao poder, *status* e instrumentalidade, a dimensão sociabilidade envolve aspectos como expressividade e afetividade. Percebe-se assim que há uma dicotomização no conteúdo

estereotípico que pode, dependendo do contexto, modificar a semântica do estereótipo, apontando para um caráter ambivalente (Fiske, Xu, Cuddy & Glick, 1999).

Techio (2011), ainda levando em consideração esse modelo, reflete que um determinado grupo, ao ser percebido como detentor de altos valores em sociabilidade e baixos em competência, provocaria o preconceito do tipo paternalista (Ex.: atitudes frente às mulheres). Já aqueles grupos com altos valores em competência e baixos em sociabilidade produziram inveja, ou seja, o desejo de obter os mesmos benefícios que esse grupo detém. Sendo assim, esse sentimento de cobiça traria como consequência as atitudes de evitação, como as que podem ser observadas com os judeus e asiáticos. Nesta conjuntura, os grupos com baixo *status* são percebidos como altamente sociáveis, porém pouco competentes (incapazes e pouco ameaçantes), enquanto àqueles grupos de alto *status* são atribuídas alta competência e baixa sociabilidade (Techio, 2011).

Para ter ideia de como o modelo funciona, Fiske et al. (2002) refletem que o papel secundário que envolve as mulheres em nossa sociedade é fruto do estereótipo social de que elas, por serem membros de um grupo de baixo *status*, são percebidas como sociáveis e pouco competentes, fato que contribui para a manutenção dos privilégios dos grupos dominantes (homens). Enquanto isso, a percepção de que os grupos de alto *status* são competentes e pouco sociáveis ajudaria a justificar o sistema social e o ressentimento em relação aos grupos dominantes. De acordo com esses autores, o fato de a atribuição ser positiva em uma dimensão não contradiz necessariamente a discriminação, pois pode estar funcionalmente coerente com o conteúdo estereotípico negativo da outra dimensão. Sendo assim, tal modelo busca descrever e prever como os grupos são ordenados em uma sociedade, bem como tenta entender como a posição de um grupo nesta estrutura está intimamente relacionada com

os tipos de discriminação que seus membros venham a sofrer (Bergsieker, Leslie, Constantine & Fiske, 2012).

Techio (2011) afirma que, sendo os estereótipos ambivalentes, estes se manifestam nas atitudes intergrupais. Deste modo, de acordo com o modelo de Fiske et al. (2002), cada uma das combinações possíveis entre as dimensões de sociabilidade e competência atribuída aos diferentes grupos formaria um padrão único de relação entre eles. Então, ainda de acordo com Techio (2011), dependendo da saliência de determinados estereótipos, é possível prever e esperar determinadas ações.

Vejamos por exemplo o que ocorre com o grupo dos asiáticos e americanos. Os asiáticos fazem parte de uma minoria com alto *status*, sendo assim, a atribuição formada é a de que eles são extremamente competentes. Entretanto, por terem baixa interdependência, são percebidos como um grupo de baixa sociabilidade. Quando comparados aos americanos, forma-se uma relação de competitividade, em que os asiáticos são vistos com menor grau de sociabilidade (Willis, Rodriguez-Bailon & Moya, 2011).

Já em relação aos brasileiros, segundo Batista (2014), estes são percebidos como tendo baixo *status* e alta interdependência, sendo vistos como pouco competentes e altamente sociáveis, levando a um sentimento de piedade e não de competição (Batista, 2014). Por fim, a combinação entre alta competência e alta sociabilidade resultaria em uma relação social de admiração que, ainda em consonância ao autor, dificilmente seria possível de se encontrar nas relações dos grupos sociais.

CAPÍTULO 2. O FENÔMENO DO PRECONCEITO E DA DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO

2.1 Preconceito e suas novas formas de expressão

As principais perspectivas de análise do preconceito na atualidade foram traçadas e definidas por Alport no seu livro “*The nature of prejudice*”, publicado em 1954. Segundo esse teórico, o preconceito pode ser definido como uma atitude hostil direcionada a um indivíduo pelo fato deste ser membro de um grupo que se pressupõe possuir características desagradáveis socialmente.

Para Brown (2010), o preconceito sempre provoca atitudes, sentimentos ou comportamentos negativos, que são dirigidos a um determinado grupo de pessoas ou até mesmo a indivíduos isoladamente, simplesmente por eles serem membros desse grupo. O preconceito então é entendido como um processo grupal, podendo ser analisado no nível da percepção individual, da emoção e da ação (Brown, 1995). Já a discriminação, segundo esse autor, se refere à própria exclusão social do indivíduo.

Sherif e Sherif (1953) defenderam que a formação de atitudes preconceituosas não é só decorrente de fatores individuais, mas está relacionada ao fato de as pessoas pertencerem a grupos e compartilharem as crenças e valores característicos do seu grupo de pertença. Nesse sentido, não se deve perder de vista o contexto social, histórico e econômico em que os indivíduos estão inseridos, pois o contexto influenciará a estrutura do pensamento e a ação destes.

Para Miles (1989), o preconceito é muito mais do que um mecanismo de exploração e legitimação, pois permite que a sociedade se organize de tal forma que os grupos percebam sua posição na sociedade como “natural e legítima”. Dessa forma,

para que se possa lutar contra o preconceito, é necessário ter em mente que se deve enfrentar não apenas ideias, crenças ou atitudes preconceituosas, mas estruturas políticas, sociais e econômicas que subjazem a esse fenômeno e as suas demandas de justificação diluídas por essas estruturas (Rex, 1992).

Embora existam diversas formas de preconceito com especificidades próprias, tais como o de gênero, religião, orientação sexual, idade, entre outros, Lima (2011) relata que alguns elementos são comuns a todas as formas, sendo eles: 1. A hierarquização da diferença entre grupos; 2. Sentimentos de antipatia gerados contra alguém devido a simples pertença grupal indesejada; 3. A forma uniforme ou homogênea de enxergar os membros do grupo, alvo do preconceito; 4. A forte resistência social e cognitiva em desconfirmar as crenças e percepções negativas em relação ao grupo, mesmo quando há evidências favoráveis para que tal aconteça.

Torna-se importante destacar que vem ocorrendo desde o final da Segunda Guerra Mundial uma modificação tanto nas formas de expressão, como no conteúdo do preconceito. Nesta perspectiva, segundo Camino, Silva, Machado e Pereira (2001), aquele racismo aberto, militante e agressivo que caracterizaram os trabalhos clássicos do preconceito (Adorno et al., 1950; Dollard et al., 1939, entre outros) vem se transformando em modos mais sutis de expressão, na tentativa de burlar as leis antidiscriminatórias, reproduzindo atitudes preconceituosas sem desafiar a norma da indesejabilidade do racismo.

As novas formas de preconceito podem ser concebidas por diversos nomes, destacando as peculiaridades próprias dos contextos de expressão dos grupos alvos. Dentre elas, temos o preconceito e sexismo moderno, o preconceito simbólico, o racismo aversivo, o preconceito e sexismo ambivalente, o racismo cordial, dentre outros (Lima, 2011).

Para efeito deste trabalho, serão enfatizados brevemente os aspectos das novas características do preconceito moderno e do tipo ambivalente, devido ao fato de também servirem de base para o entendimento do sexismo na atualidade.

2.1.1 Preconceito moderno e simbólico

Por se tratar de duas formas de racismo muito similares, o racismo moderno e o simbólico costumam ser considerados de forma conjunta (Walker, 2001). O racismo moderno se manifesta com características quase nunca conscientes ou propositais. Essa manifestação ocorre de uma forma sutil, podendo ser entendida enquanto uma maneira não direcionada de preconceito, como por exemplo, ao percebermos que os negros ganham mais do que o necessário ou quando são percebidos como ameaças aos valores defendidos pelos brancos (Lima & Vala, 2004).

Já o racismo simbólico é caracterizado como uma resistência à mudança do *status quo* e aparece principalmente nas relações raciais dos Estados Unidos, logo após a Declaração dos Direitos Civis entrar em vigor. Aparece, por exemplo, de acordo com Lima (2011), na manifestação de crenças e sentimentos de que os negros violam a base valorativa da cultura americana, tais como: o individualismo, independência, obediência, disciplina, etc. Ainda segundo esse autor, esse tipo de racismo também ocorre na sociedade brasileira e seria semelhante ao preconceito contra as mulheres. Dessa forma, quando negros ou mulheres começam a ascender em postos importantes na carreira trabalhista, pessoas que se dizem não sexistas ou não racistas se sentem ameaçadas, podendo expressar atitudes contrárias a esses grupos.

Para Souza (2014), as teorias que envolvem o preconceito moderno são determinadas por uma forte adesão ideológica ao individualismo, em que as pessoas não

querem ser percebidas como preconceituosas, mesmo nutrindo um sentimento contrário ao exogrupo.

2.1.2 Preconceito sutil e ambivalente

O preconceito sutil começou a ser estudado na Europa e tem como alvo os grupos étnicos minoritários oriundos de antigas colônias europeias. Esse tipo de preconceito fica mais evidente com a chegada da globalização que, entre outras coisas, ajudou a intensificar o contato interétnico e favoreceu a imigração (Lima, 2011).

Pettigrew e Meertens (1995) fazem a diferenciação entre o preconceito flagrante (teorizado por Alport, 1954) e o preconceito sutil. Os principais fatores que distinguem essas duas formas de preconceito é o fato de que, enquanto o flagrante destaca-se por ser mais direto e aberto, o preconceito sutil caracteriza-se por ser frio, distante e indireto. Segundo esses autores, o preconceito sutil é composto por três dimensões: 1. A percepção de não aderência aos valores tradicionais de trabalho e sucesso por parte do exogrupo; 2. A acentuação das diferenças culturais; 3. A negação de sentimentos positivos frente a membros do exogrupo, como por exemplo, a rejeição da expressão de simpatia e admiração em relação ao exogrupo. Uma forma de expressar essa sutileza pode ser vista na seguinte frase: “Os imigrantes não são piores do que nós europeus, porém nós somos melhores do que eles” (Vala, Brito & Lopes, 1999).

A teoria do preconceito ambivalente foi formulada por Katz, Wackenhut e Hass em 1986 e, como o próprio nome sugere, ele caracteriza-se por atitudes e sentimentos contraditórios de aversão e simpatia em relação ao grupo alvo da discriminação. Outra teoria que está intimamente relacionada a esse tipo de preconceito é a que problematiza o sexismo ambivalente, que foi proposto por Glick e Fiske (1996) e será discutido posteriormente.

Lima (2011) afirma que os autores da teoria do preconceito ambivalente perceberam, ao analisarem as atitudes e os comportamentos, um suposto conflito entre duas orientações axiológicas. Por um lado, destacam-se a valorização da democracia e do igualitarismo e, por outro, o que fica em evidência é o individualismo (ênfase na liberdade pessoal, na autoconfiança, realização pessoal). Sendo assim, ainda segundo esse autor, aderindo-se aos valores igualitários e estando os negros em situação de desigualdade social e econômica, os brancos podem sentir simpatia pelo grupo, chegando a agir em prol deste. Já aderindo-se ao individualismo, os negros seriam identificados como membros desviantes em relação aos valores dos brancos, provocando sentimentos de aversão e atitudes negativas destes frente aos negros.

2.2 Discriminação

A partir das ideias apresentadas até o momento, a discriminação deve ser compreendida como o componente comportamental do preconceito. Sendo assim, os sentimentos de hostilidade (componente emocional), juntamente com as crenças (componente cognitivo), geram discriminação, que é expressa por meio de comportamentos de tratamento desigual, hostilidade verbal e comportamentos agressivos (Torres & Faria, 2008).

Para Pereira e Vala (2010), a discriminação pode ser entendida como um comportamento objetivo contra um grupo ou pessoas que pertencem a esse grupo, sendo, portanto, referida como um dos comportamentos consequentes do preconceito. Por esta razão, devido à existência das novas formas de preconceito já listadas neste trabalho, a discriminação também pode ser percebida de outras formas, muitas vezes embasadas em atitudes justificadoras que não questionam as normas anti-preconceito.

Entende-se que, a partir do Modelo da Discriminação Justificada (Pereira, Vala & Costa-Lopes, 2010), o preconceito não está diminuindo como muitos acreditam. Ao contrário disso, o que vem ocorrendo é que as normas anti-preconceito estão suprimindo as expressões públicas de discriminação. Em decorrência disso, diversas pesquisas (Lima-Nunes, Pereira & Correia 2013; Pereira & Vala, 2007, 2011) vêm mostrando que as sociedades vão construindo formas não preconceituosas para justificarem os seus comportamentos.

É fundamental destacar que, segundo Sidanius e Pratto (1999), a ideologia que embasa essas justificações é oriunda da Teoria da Dominância Social, que criaria consensos sobre ideologias que geram a desigualdade de alguns grupos sobre outros. Tais ideologias são usadas pela sociedade para legitimar as desigualdades contra as minorias, servindo para a manutenção hegemônica dos grupos dominantes sobre os dominados, utilizando-se, para isso, de justificativas socialmente aceitáveis e neutras, mas que, no fundo, promovem a discriminação.

2.2.1 Discriminação de gênero - O sexismo

De acordo com Bruschini (1983), a divisão social do trabalho, que leva em consideração os papéis ligados ao gênero, foi durante muito tempo relacionado a determinantes biológicos. Essa divisão baseia-se na ideia de que as mulheres seriam naturalmente mais aptas a desempenharem atividades ligadas ao cuidar da família e filhos, ou seja, na concepção de que as atividades desempenhadas privadamente no lar seriam por elas melhor desempenhadas. Nesta perspectiva, as atividades ligadas à esfera pública e de tomada de decisões seriam melhor desempenhadas pelos homens.

A separação sustentada pela “naturalização” dos gêneros, de acordo com Bruschini (1979), deu origem à ideologia sexista, servindo de justificativa para a

discriminação e para a legitimação das condutas adotadas por homens e mulheres, sobretudo no ambiente de trabalho. Essa legitimação contribuiu de forma decisiva para a fixação dos processos sociais e psicológicos que cristalizaram os papéis sexuais de gênero até os dias atuais. No entanto, ainda segundo este autor, a discriminação da mulher prevaleceu devido a uma percepção distorcida de que os homens seriam, em geral, mais capazes do que elas.

Tomando por base o conceito de preconceito elaborado por Allport (1954), de que este se dá na forma de uma antipatia que se reflete em uma generalização errada e inflexível que é atribuída a um determinado grupo, Glick e Fiske (1996) concordam que o sexismo é um tipo de preconceito, mas entendem que trata-se de um caso especial marcado profundamente por uma ambivalência (ao invés de uma antipatia uniforme) direcionada a mulheres.

O sexismo tem sido concebido como um reflexo da hostilidade direcionada a mulheres. Ademais, sob a ótica de Glick e Fiske (1996), limitá-lo apenas a esses aspectos conceituais acaba por negligenciar um aspecto extremamente importante e significativo: os sentimentos subjetivamente positivos em relação às mulheres, sentimentos esses que muitas vezes andam junto com a antipatia sexista.

É importante destacar que, tal como vem ocorrendo com o racismo, o sexismo também vem apresentando mudanças na sua forma tradicional de expressão, necessitando assim de novos estudos que possam contribuir para a compreensão dessas novas formas na atualidade, que vêm se manifestando de maneira ambivalente (Formiga, Gouveia & Santos, 2002).

Pelo exposto, o sexismo deve ser tratado como um constructo multidimensional que engloba dois conjuntos de atitudes sexistas: o sexismo hostil e o sexismo benevolente (Glick & Fiske, 1996, 1997). O sexismo hostil se encaixa perfeitamente nas

construções clássicas de Allport (1954) sobre o preconceito e se reflete numa antipatia em relação às mulheres que lutam por igualdade de direitos. Já o sexismo benevolente é aparentemente uma expressão não preconceituosa, que superficialmente é positiva, apresentando-se como uma forma de cavalheirismo, mas que no fundo representa as mulheres como menos capazes e dependentes dos homens (Glick & Fiske, 1996, 1997; Assmar & Ferreira, 2004). Ambas as formas estão associadas à congruência ou incongruência dos papéis tradicionais de gênero, com a primeira eliciando reações positivas (benevolentes) e a segunda, reações negativas (hostis).

Dessa forma, o preconceito em relação às mulheres que ocupam papéis tradicionais se manifesta pela aprovação e por avaliações positivas, enquanto o preconceito em relação às mulheres em papéis não tradicionais se expressa por avaliações negativas. O sexismo benevolente, embora aparentemente se revista de atitudes em favor da mulher, é apenas subjetivamente positivo, uma vez que, ao se apoiar nas crenças sobre a inferioridade feminina subjacente à ideologia patriarcal, desempenha as mesmas funções do sexismo hostil de justificação da supremacia e do poder masculino, reforçando assim as tradicionais desigualdades de gênero (Assmar & Ferreira, 2004). De acordo com Glick e Fiske (1996), o sexismo benevolente é mascarado de sentimentos positivos (para o observador) e indutores de comportamentos pró-sociais, mas reproduz, no fundo, uma visão estereotipada da mulher em papéis restritos e socialmente desejáveis.

Para Glick e Fiske (1996), um exemplo do sexismo benevolente ocorreria quando os homens de uma empresa olham para uma funcionária e dizem “Como ela é bonita!”. Esse comentário é capaz de impedir que estes homens levem tal funcionária a sério como profissional. Esses mesmos autores consideram que, por mais que o sexismo benevolente mostre atitudes de proteção e afeto dirigidos às mulheres, isso não o faz

diferente do sexismo hostil, pois ambos apresentam a mesma justificativa de que a mulher “não é explorada, mas ao contrário disso, é protegida e amada” (sexismo benevolente), o que contribui para manter a ideologia de que a “mulher pertence ao grupo mais fraco e inferior e, por esta razão, precisa ser cuidada e protegida” (sexismo hostil). Essas justificativas e percepções da mulher fazem com que se reforce a ideia de que o homem é superior e ajuda a perpetuar as desigualdades.

Esses autores ainda refletem que essa ideologia, que confere à mulher a responsabilidade biológica da reprodução e a função social de cuidar da casa, dos filhos e ainda satisfazer as necessidades masculinas de intimidade e satisfação sexual, fez com que se desenvolvesse a nova ideologia social de superioridade feminina que configura o sexismo benevolente. Dessa forma, a mulher é vista como superior nas relações do dia-a-dia, na idealização de que ela é um objeto romântico, assim como na reverência às suas atitudes de proteção e nos papéis de mãe e esposa.

Junto ao exposto, Glick e Fiske (1996) afirmam que os sexismos hostil e benevolente são compostos por três componentes, sendo eles: a) O paternalismo, que se refere à forma de interagir do homem perante a mulher, agindo como um pai, o que envolve tanto a expressão de uma figura de autoridade (paternalismo dominador, hostil), quanto uma figura de protetor e provedor (paternalismo benevolente); b) A diferenciação de gênero, que envolve um polo competitivo, o qual compreende que o homem ao se identificar com seu próprio gênero, desenvolve atitudes negativas frente às mulheres, na tentativa de manter sua autoestima, assim como outro polo complementar representado pelas atitudes positivas relativas à representação da mulher como mãe e esposa; c) O heterossexualismo, percebido na dualidade do desejo do homem tanto de manter relações íntimas e prazerosas com as mulheres (intimidade heterossexual),

quanto de dominá-las, por se sentirem ressentidos ao demonstrarem vulnerabilidade nas relações íntimas (hostilidade heterossexual).

É importante destacar que, como apontam Eagly , Makhijani e Klonsky (1992), as mulheres são percebidas de forma menos favorável do que os homens, sobretudo quando exercendo papéis de liderança. Deste modo, segundo Glick e Fiske (1996), os estereótipos femininos, apesar de conterem aspectos positivos, estão ligados a dimensões sócio-emocionais, fazendo com que as mulheres sejam percebidas, de um lado, como boas e, de outro, como incompetentes em muitas tarefas, tal qual no raciocínio analítico-matemático, por exemplo.

Tomando por base as relações de gênero, as pessoas estigmatizadas tendem a adotar ações individuais ou coletivas para combater a discriminação apenas quando têm clara consciência da existência de normas antipreconceito e, também, consciência das formas de expressão do preconceito existentes na sociedade. Sendo assim, para que haja mobilização das pessoas vítimas de preconceito, elas precisam ter clareza de que a discriminação ocorre devido ao preconceito e das evidências de que a pessoa responsável pelas consequências negativas é preconceituosa (Major & Crocker, 1993).

Esse posicionamento, como relatam Santos e Amâncio (2014), nem sempre é linear:

“De facto, as mulheres nem sempre reconhecem que o seu grupo é discriminado. E nos casos em que o reconhecem, nem sempre estão cientes da sua própria desvantagem pessoal (Crosby & Clayton, 2001). Este fenómeno tem sido ilustrado pela literatura como um ‘efeito de negação da discriminação pessoal’ (Crosby, 1982); de ‘minimização da discriminação pessoal’ (Roux et al., 1999); ou ‘discrepância entre discriminação pessoal/ grupal’ (Taylor et al., 1990), e que se caracteriza pelo facto de, neste caso, as mulheres perceberem uma maior discriminação dirigida ao seu grupo do que a elas próprias” (Santos & Amâncio, 2014, p. 75).

É importante destacar ainda que há uma tendência de a minoria se acomodar à maioria, negando ou minimizando a experiência pessoal com a discriminação e isto, segundo Alport (1954), seria uma forma de se defender da discriminação. Seguindo esta lógica, Crosby (1984) fez uma análise da privação pessoal e grupal, verificando que as mulheres, mesmo sofrendo discriminação de forma evidente, raramente se percebem como vítimas e, por conseguinte, não apresentam uma maior insatisfação do que os homens.

Diante disso, por ser expresso muitas vezes na sua forma sutil, o preconceito contra a mulher vem invadindo os espaços cotidianos por meio de imagens e representações, as quais lhe atribuem valores negativos que, por não desafiarem as normas anti-discriminatórias, acabam sendo mantidas e perpetuadas de geração para geração. Neste sentido, observa-se que o sexismo, da mesma forma que o preconceito racial, vem se modificando ao longo do tempo em função das normas sociais, apresentando-se muitas das vezes de forma camuflada.

2.2.2 Impacto do sexismo nas profissões

Pesquisas sobre o sexismo vêm sendo desenvolvidas há muitos anos, como é o caso do estudo realizado no ano de 1968 por Goldberg, que buscou investigar se o sexo do autor de artigos acadêmicos influenciava as avaliações que os participantes faziam sobre ele. Neste experimento, ao lerem os artigos, metade das participantes foram induzidas a pensar que estes teriam sido escritos por uma mulher, enquanto a outra metade foi estimulada a pensar que o autor dos textos seria um homem. Os resultados apontam que, apesar de ter sido o mesmo artigo lido pelas participantes, aquelas que pensavam se tratar de um artigo com autoria feminina elogiaram menos o estudo em comparação àquelas que pensavam que este havia sido supostamente redigido por um

homem. Esses quocientes levaram o estudioso a acreditar que, quando o estereótipo é suficientemente forte, até mesmo os membros do grupo alvo do preconceito tendem a aceitá-lo.

Goldstein (1983) também considera que homens e mulheres mantêm opiniões negativas sobre as mulheres que atingem sucesso profissional em funções percebidas como “masculinas” e que as mulheres que ascendem profissionalmente são menos felizes e menos hábeis do que os homens bem sucedidos. Segundo o autor, isso demonstra que aquelas profissionais que se envolvem em atividades incompatíveis com sua feminilidade acabam sofrendo com desordens psicológicas e sociais.

De acordo com Expósito, Moya e Glick (1998), o paradigma de Goldberg, linha de pesquisa que procura explicar a discriminação de mulheres no trabalho a partir dos estereótipos e crenças de gênero socialmente compartilhadas, tem mostrado resultados interessantes. Um desses revela que, apesar de ter havido um aumento expressivo no número de mulheres que ingressam em áreas que antes eram reservadas apenas para os homens, elas continuam mantendo uma “preferência” por ocupações profissionais mais congruentes com o estereótipo feminino, ocupando posições nas empresas quase sempre inferiores.

Os registros destes autores mostram ainda uma perda de prestígio em profissões que vem atraindo um crescente número de mulheres, confirmando a ideologia de que os homens nasceram para exercer atividades de alto *status* e que lhes possibilitem ascensão, mas as mulheres não. Para Eagly e Mladinic (1994), este efeito do paradigma de Goldberg ainda é mais acentuado quando se trata de áreas tradicionalmente masculinas. Dessa forma, Fiske et al. (2002) refletem que a forma como a organização do trabalho está posta, bem como as hierarquias dos salários e a

concentração de mulheres em determinadas categorias de emprego, caracteriza bem a segregação sexual decorrente de uma divisão dos sexos percebida como natural.

Fonseca (2000) também discute em seu trabalho que o gênero é um dos principais componentes que as empresas se utilizam para formação dos perfis desenhados para cada cargo em termos de hierarquia. As empresas parecem fazer uso de uma espécie de consenso do que deva ser trabalho de homem e trabalho de mulher. Como liderar não é visto como uma das atividades para mulheres, quem exerce os cargos de chefia, na grande maioria das empresas, são os trabalhadores do sexo masculino.

Sinclair e Kunda (2000), ao analisarem as avaliações de professores universitários, perceberam que as professoras são percebidas como menos competentes do que os professores apenas quando dão notas mais baixas aos alunos, mas não quando dão notas altas. No estudo, as pesquisadoras relatam que essa diferença, encontrada apenas na condição em que o julgamento das notas é mais rígido (notas baixas), se explica devido à ativação do estereótipo de gênero em tal condição: as professoras, ao darem notas mais negativas, são percebidas como membros de um grupo “minoritário” e, por essa razão, para que o autoconceito positivo dos alunos seja mantido, eles as avaliam como incompetentes ao fornecerem tais notas.

Carvalho (2003) encontrou em seus estudos o dado que, devido ao impacto dessas crenças, professoras universitárias que lecionavam em cursos universitários considerados “masculinos”, como por exemplo, os cursos na área de ciências exatas, foram sistematicamente avaliadas de forma mais negativa que os professores. Ocorreu ainda que os professores também foram avaliados mais negativamente quando lecionando em cursos “femininos”, como aqueles da área da saúde. A autora chegou à conclusão de que a avaliação do docente feita pelos alunos pode ser influenciada por um

contexto mais amplo, como o das relações de gênero, do que pelas suas habilidades e competências profissionais.

Spadoni (2006) investigou o impacto da percepção da discriminação no ambiente profissional no bem-estar psicológico da mulher. Para tanto, ele desenvolveu um estudo com 229 alunas de cursos considerados “masculinos”, avaliando a percepção da discriminação generalizada e seus efeitos nos referenciais emocionais. Os resultados demonstraram que o bem-estar e a autoestima mostraram-se negativamente influenciados pela percepção da existência da discriminação baseada nos papéis de gênero. Já os resultados do estudo realizado por Belo (2010) mostram que as profissões que se adequam às mulheres são aquelas que ligam sua imagem à delicadeza, à preocupação com a qualidade de vida e ao cuidado doméstico. Em contrapartida, os homens foram associados a profissões que necessitavam de força física para sua realização.

Segundo Powell e Sang (2015), em um levantamento realizado no Reino Unido, verificou-se que, apesar dos avanços na legislação e nas iniciativas de igualdade, o setor de engenharia e construção continua sendo um dos setores mais dominados pelos homens, sendo as mulheres sub-representadas em todas essas esferas de trabalho. Ainda de acordo com essas autoras, a literatura que trata desta temática descreve principalmente as dificuldades encontradas pelas mulheres que trabalham nesse setor, o encontro com barreiras culturais e estruturais, como o assédio e a discriminação, limitadas oportunidades e jornadas de trabalho longas e exaustivas, resultando em carreiras pobres e níveis altos de estresse para as mulheres.

Basow e Silberg (1987), ao investigarem a influência do preconceito de gênero nas avaliações de professores, fizeram uso de um questionário com 25 itens (adaptado por Leventhal, Perry & Abrami, 1977) que medem 5 fatores relacionados a diferentes

dimensões de ensino, sendo eles: *Scholarship*; *Organization/Clarity*; *Instructor–Group Interaction*; *Instructor–Individual Student* e *Dynamism/Enthusiasm*. Os resultados mostraram que, ao explorar classificações de 16 professores e professoras, combinando aspectos como anos de ensino e a posse de *status*, houve uma interação significativa entre o sexo dos estudantes e o sexo dos professores em todos os fatores do questionário, revelando que os estudantes do sexo masculino deram significativamente classificações mais negativas às professoras e mais positivas aos professores. Torna-se importante destacar que, quando utilizados os estereótipos de professor (ativo) e de professora (expressiva, sociável) como covariáveis, os resultados significativos dos dois fatores de interação foram atenuados, o que revelou que os melhores professores precisam ser tanto ativos como sociáveis.

Já Burns-Glover e Veith (1995), ao realizarem uma pesquisa com universitários, avaliando candidatos a um cargo docente, perceberam que os alunos tendiam a julgar o requerente do sexo masculino como mais qualificado, mesmo em situações nas quais os candidatos tinham credenciais idênticas.

Resultados semelhantes foram encontrados em pesquisas desenvolvidas por Basow (2000) e por Basow, Phelan e Capotosto (2006), nos quais se pôde constatar que, dentre outras coisas, ao terem de escolher seus melhores e piores professores, os alunos tendem a escolher como melhor seus professores e as alunas suas professoras. Também foram verificadas que as qualidades mais criticadas pelos/as alunos/as em seus professores (tanto homens, como mulheres) são semelhantes, destacando-se, sobretudo, a falta de clareza e organização. Da mesma forma, as características percebidas como melhores em seus professores e professoras foram o cuidado e a experiência.

MacNell, Driscoll e Hunt (2015) planejaram um estudo experimental para analisar o preconceito de gênero na avaliação dos estudantes de ensino superior. Os

pesquisadores, utilizando um delineamento 2 x 2, puderam manipular experimentalmente o sexo de um instrutor (sexo real e sexo manipulado) que dava aula em um curso online. Percebeu-se que, ao serem solicitados a avaliarem os intrutores, os alunos julgavam de forma inferior aqueles percebidos como sendo do sexo feminino em relação aos percebidos como do sexo masculino, independente da qualidade de ensino ou sexo real do instrutor. As mulheres receberam, em metade das classificações, notas bem mais baixas. No entanto, o que chama a atenção neste estudo é que não foram encontradas diferenças significativas nas percepções quando considerados os sexos masculino real e feminino real: ambos os sexos realizavam bem suas tarefas de instrutores do ponto de vista dos alunos, com as avaliações estando ligadas exclusivamente ao gênero percebido, de modo que instrutores masculinos (sexo real) percebidos como femininos (sexo manipulado) recebiam notas mais baixas e os femininos (sexo real) percebidos como masculinos (sexo manipulado), notas mais altas.

Dessa forma, as diferenças de gênero parecem mesmo influenciar as percepções de alunos e alunas quando precisam avaliar seus docentes. Corroborando os resultados dessas pesquisas já listadas, em experimento realizado por Boring (2015), verificou-se que os estudantes masculinos são 30% mais propensos a dar altos escores de satisfação global aos seus professores do que às suas professoras. Os aspectos que melhor influenciam as boas avaliações das professoras são a preparação e organização do curso/disciplina, em contrapartida os professores precisam traços de liderança e habilidade.

Ainda segundo essa pesquisa, também haveria uma tendência dos professores serem percebidos como mais capacitados e melhores informados do que as mulheres em sala de aula. Apesar disso, as conclusões do estudo sugerem que a aprendizagem dos alunos é semelhante tanto com professores como com professoras, o que revela que as

mulheres são tão capacitadas quanto os homens. Dessa forma, segundo a autora, se as mulheres conseguissem aumentar as notas de avaliação contínua de seus alunos de 7,5 em comparação com as dadas pelos professores, essas poderiam receber índices de satisfação global semelhante aos professores.

Esses dados reforçam a ideia de que é indispensável continuarmos estudando este fenômeno social para tentar compreender o que perpassa o imaginário da nossa sociedade, que é capaz de categorizar pessoas e discriminá-las até mesmo em situações nas quais, por exemplo, haja total compatibilidade de competências tanto de homens, como de mulheres para o exercício de uma atividade, não havendo indícios perceptíveis de diferenças a não ser o sexo.

CAPÍTULO 3. ESTUDOS EMPÍRICOS

3.1 Estudo 1 - A influência social na categorização das profissões

Este estudo objetivou investigar a categorização de profissões em “masculinas” ou “femininas” de acordo com o pensamento socialmente compartilhado.

3.1.1 Método

Participantes e Delineamento

Participaram deste estudo 100 estudantes universitários, sendo que, destes, 52 eram do sexo feminino e 48 eram do sexo masculino. A média de idade dos participantes foi de 21,7 anos (DP = 3,53). A amostragem foi não probabilística por conveniência. Os critérios de inclusão foram: aceitar participar do estudo voluntariamente e ser estudante universitário de instituição pública.

Instrumento e Procedimento

Todos os procedimentos éticos prescritos na resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) foram seguidos. Após assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido ter sido devidamente assinado, iniciou-se a aplicação do questionário. Ao participante era apresentado um questionário que continha uma lista com 42 cursos de graduação. Esse questionário era respondido de forma individual e aplicado coletivamente em sala de aula após a autorização do professor. O tempo de aplicação não ultrapassou de 30 minutos.

A primeira parte do questionário era composta por perguntas relacionadas às características sociodemográficas dos participantes, tais como universidade, curso, área, idade e sexo. Em seguida, era solicitado ao participante que, diante da lista com os

cursos de graduação, categorizassem todos com base no que “a sociedade considera como sendo um curso tipicamente “masculino” ou “feminino”.

3.1.2 Resultados

No que se refere à categorização das profissões masculinas, a Tabela 1 mostra como foram classificados os cursos que são percebidos como melhor desempenhados por homens. Os cursos que se destacaram, obtendo maior frequência de respostas foram: Engenharia Civil, com 98%; Computação, Física e Matemática, com 97%; Engenharia Elétrica, com 95%; Agronomia, com 94%; Ciências econômicas e Educação Física, com 92%.

Tabela 1: Classificação dos Cursos percebidos como Masculinos

Masculinos	%
Engenharia Civil	98
Computação, Física e Matemática	97
Engenharia Elétrica	95
Agronomia	94
Educação Física e Ciências Econômicas	92

Já os cursos que, segundo os participantes, “a sociedade considera como sendo femininos”, foram os seguintes: Enfermagem e Nutrição, ambos com 97% de frequência; Terapia Ocupacional, com 95%; Pedagogia, com 94%; Fonoaudiologia, Psicologia e Serviço Social, com 93%; Letras, com 92% (Tabela 2).

Tabela 2: Classificação dos Cursos Percebidos como Femininos

Femininos	%
Enfermagem e Nutrição	97
Terapia Ocupacional	95
Pedagogia	94
Fonoaudiologia, Psicologia e Serviço Social	93
Letras	92

3.1.3 Discussão Parcial

Os resultados deste estudo corroboraram os achados de Carvalho (2003), revelando a constância ao longo dos anos dessas categorizações profissionais. Esses resultados também estão de acordo com as concepções de Bruschini (1983) mostrando que as pessoas ainda têm no seu imaginário uma clara divisão de que os homens devem se envolver em profissões que lhes possibilitem *status* e poder, a exemplo das Ciências Exatas. Às mulheres foram reservadas as atividades que possibilitem o cuidado com o outro, mais próximas do estereótipo feminino, verificando assim uma maior frequência de escolha justamente para as profissões ligadas à área da saúde ou de humanas.

Esses resultados também corroboram Belo (2010), que em sua pesquisa demonstra que as profissões vistas como femininas são principalmente aquelas que associam sua imagem como mais delicada, doméstica e preocupada com a qualidade de vida. Em contrapartida, aos homens são destinadas aquelas profissões que necessitam de força física para sua realização.

Com base nesses achados, o Estudo 2 foi planejado para se verificar a influência do sexo do participante e do tipo de curso na atribuição dos estereótipos de sociabilidade e competência dos professores e professoras universitários.

3.2 Estudo 2 - Estereótipos de sociabilidade e competência de professores e professoras

Este estudo teve por objetivo analisar a influência do sexo do aluno (masculino ou feminino) e do tipo de curso (masculino ou feminino) na atribuição dos estereótipos de sociabilidade e competência dos professores e professoras.

3.2.1 Método

Participantes

Participaram deste estudo 305 estudantes universitários, com idades variando de 18 a 60 anos ($M = 23,7$; $DP = 6,64$), sendo que, destes, 59,3% (181) eram do sexo feminino e 40,7% (124) eram do sexo masculino. A amostra foi não probabilística por conveniência e os participantes foram abordados dentro dos cursos categorizados no estudo 1 como sendo “masculinos” ou “femininos”. Os critérios de inclusão foram ser estudante universitário de instituição pública, aceitar participar do estudo e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Instrumento e Procedimento

Destaca-se que todos os procedimentos éticos prescritos na resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) foram seguidos. Após assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido ter sido devidamente assinado, iniciou-se a aplicação do questionário.

O instrumento utilizado era formado pela escala de Fiske et al. (2002), que avalia duas dimensões estereotípicas: competência e sociabilidade (calorosidade). Para responder a esta medida, era solicitado aos participantes que pensassem em um dos seus professores do sexo masculino e outro do sexo feminino. Em seguida, pedia-se que indicassem, em uma escala de sete pontos, em que medida consideravam que aquele

professor e aquela professora apresentavam cada um dos traços listados. A aplicação era realizada em contexto coletivo (sala de aula), mas respondido individualmente.

Análise dos dados

Foram realizados testes *t* por meio do *Software* SPSS, utilizando como variáveis dependes os estereótipos de sociabilidade e competência do professor e da professora e, como variáveis independentes o sexo do participante e o tipo de curso.

Análise fatorial exploratória da escala de Fiske et al. (2002)

As pontuações para os itens de cada escala (estereótipos de professor e estereótipos de professora) foram submetidas a uma análise fatorial exploratória, utilizando o método de extração dos eixos principais, com rotação *varimax*.

No que concerne aos estereótipos da professora, os resultados da Análise Fatorial revelaram dois aspectos que explicam conjuntamente 74,2% da variância, sendo que, para os estereótipos de competência, as cargas fatoriais variaram de 0,72 (independente) a 0,85 (Eficiente), com *alfa de Cronbach* de 0,96 (retirando o item: Competitiva), e para os estereótipos de simpatia, as cargas fatoriais variaram de 0,67 (Tolerante) a 0,79 (Bondosa), com *alfa de Cronbach* igual a 0,92.

No que concerne aos estereótipos do professor, os resultados também revelaram a existência de dois fatores, que explicam conjuntamente 70,1% da variância, sendo que, para os estereótipos de competência, as cargas fatoriais variaram de 0,67 (Independente) a 0,84 (Eficiente), com *alfa de Cronbach* de 0,91 (retirando o item: Competitivo), e para os estereótipos de sociabilidade, as cargas fatoriais variaram de 0,77 (Tolerante) a 0,86 (Afetuoso), com *alfa de Cronbach* de 0,94.

A partir desses resultados, foram criadas quatro novas variáveis intituladas “estereótipos de competência da professora”, “estereótipos de competência do professor”, “estereótipos de sociabilidade da professora” e “estereótipos de sociabilidade do professor”. Foram realizados quatro testes *t*, utilizando como variáveis dependentes os estereótipos de sociabilidade e competência (professora e professor) e como variáveis independentes o sexo do participante e o tipo de curso.

3.2.2 Resultados

Para saber como os participantes do sexo masculino e feminino respondiam a escala de estereótipos em relação a um professor e uma professora, foram realizados testes *t* para comparação das médias. Os resultados dessa estatística estão na Tabela 3, que mostra os níveis de significância do teste *t*.

Tabela 3. Variáveis, estatísticas *t*, graus de liberdade e a significância do teste comparando pelo sexo do participante.

Variáveis	T	DF	P
Estereótipo de Sociabilidade da professora	-3,947	303	p = 0,000
Estereótipo de Competência da professora	-3,056	303	P = 0,002
Estereótipo de Sociabilidade do professor	-1,638	296	ns
Estereótipo de Competência do professor	0,419	296	ns

Como podemos observar na Tabela 4, as alunas percebem suas professoras como mais sociáveis do que os alunos. Na mesma direção, elas veem suas professoras como mais competentes do que os alunos. No entanto, no que se refere aos estereótipos dos professores, não existem diferenças significativas, embora podemos também observar que todas as médias estão acima do ponto médio da escala (>4). Chama a atenção que,

em uma escala de sete pontos, nos dois tipos de estereótipos atribuídos aos professores, as médias estão acima de 6, independente do sexo do participante, apontando para um alto consenso desses conteúdos estereotípicos.

Tabela 4. Médias e desvios padrão (entre parêntese) de acordo com o sexo do participante nas escalas de sociabilidade e competência.

	Sexo do Participante	N	Média	DP
Estereótipo de sociabilidade da professora	Masculino	124	5,40*	1,40
	Feminino	181	6,01*	1,28
Estereótipo de competência da professora	Masculino	124	5,89*	1,36
	Feminino	181	6,35*	1,25
Estereótipo de sociabilidade do professor	Masculino	124	5,29	1,49
	Feminino	174	5,60	1,64
Estereótipo de competência do professor	Masculino	124	6,25	1,03
	Feminino	174	6,20	1,08

Nota. As médias com asteriscos (*) são estatisticamente diferentes

Um outro teste t foi realizado para comparar as médias dos participantes dos cursos percebidos como masculinos e femininos em relação aos estereótipos de sociabilidade e competência de um professor e de uma professora. Os resultados do teste encontram-se nas Tabelas 5 e 6.

Tabela 5. Variáveis, estatísticas t, graus de liberdade e a significância do teste comparando pelo tipo de curso.

Variáveis	T	Df	P
Estereótipo de Sociabilidade da professora	-3,650	303	p = 0,000
Estereótipo de Competência da professora	-2,655	303	p = 0,008
Estereótipo de Sociabilidade do professor	-1,154	296	ns
Estereótipo de Competência do professor	2,666	296	p = 0,008

Na Tabela 6, pode-se observar que as professoras são vistas como mais sociáveis e competentes nos cursos percebidos como femininos. Repara-se também que apenas os estereótipos de competência do professor foram significativos, mostrando que estes são vistos como mais competentes nos cursos percebidos como masculinos. Verifica-se que, novamente, essas médias estão acima de seis, indicando que, em ambos cursos, os professores são vistos como mais competentes do que as professoras.

Tabela 6. Médias e desvios padrão (entre parêntese) dos participantes dos cursos masculinos e femininos na escala de sociabilidade e competência.

	Tipo de Curso	N	Média	DP
Estereótipo de sociabilidade da professora	Masculino	155	5,49*	1,39
	Feminino	150	6,04*	1,27
Estereótipo de competência da professora	Masculino	155	5,97*	1,33
	Feminino	150	6,37*	1,27
Estereótipo de sociabilidade do professor	Masculino	155	5,37	1,47
	Feminino	143	5,58	1,70
Estereótipo de competência do professor	Masculino	155	6,38*	0,83
	Feminino	143	6,06*	1,24

Nota. As médias com asteriscos (*) são estatisticamente diferentes

3.2.3 Discussão Parcial

Em conjunto, esses resultados demonstram que a avaliação de membros de grupos minoritários, neste estudo professoras, é influenciada por fatores que estão mais no nível macrossocial (contexto profissional e sexo do participante) do que a avaliação de membros de grupos majoritários - neste caso, os professores.

No nosso entendimento, esses resultados sugerem que, numa primeira instância, os processos envolvidos na construção dos estereótipos estão fortemente enraizados nas

relações intergrupais que são construídas historicamente, nessa conjuntura, as relações entre homens e mulheres e a divisão social do trabalho inerente a essa história.

Em segundo lugar, esses resultados também apontam que os estereótipos de membros de grupos majoritários, aqui os professores, pareceram mais imunes ao contexto macrossocial, como se fossem mais universais. No entanto, esta é uma hipótese que poderá ser melhor analisada em futuros estudos.

Dessa forma, os resultados parecem mostrar que, com a figura masculina tendo sido tratada historicamente como superior em aspectos de competência para o trabalho, as suas características de sociabilidade ficam em segundo plano no julgamento dos alunos, o que foi revelado pela ausência de diferença estatisticamente significativa nas duas condições do teste t. Enquanto que as mulheres, por buscarem a equidade no tratamento profissional, necessitam mais dessa autoafirmação, revelando que, pelos resultados do estudo, são elas próprias quem mais valorizam seus traços de sociabilidade (que é o que a sociedade espera delas) e de competência.

Diante dessas conclusões, o próximo passo deste trabalho foi analisar as consequências mais amplas desses estereótipos. Dito de outra forma, eis a pergunta que foi suscitada: Será que a avaliação que é feita da prática docente desses professores e professoras também é influenciada por aspectos macrossociais? Com este problema, efetuou-se o terceiro estudo deste trabalho.

3.3 Estudo 3 - Avaliação dos Docentes

Este estudo objetivou verificar se o tipo de curso (“masculino” ou “feminino”), o sexo do professor (masculino ou feminino) e o sexo do participante (masculino ou feminino) influenciam a percepção de justiça da nota recebida pelos discentes.

3.3.1 Método

Participantes e Delineamento

Trata-se de um estudo quase experimental, com delineamento 2 (tipo de curso) X 2 (Sexo do professor) X 2 (sexo do participante). Participaram desta pesquisa 384 estudantes de uma universidade federal, com idades variando de 18 a 60 anos ($M = 23,6$; $DP = 6,47$), sendo que, destes, 60,7% (233) eram do sexo feminino e 39,3% (151) eram do sexo masculino. Os participantes foram escolhidos por conveniência dentro dos cursos a partir dos resultados do Estudo 1. Os critérios de inclusão foram ser estudante universitário de instituição pública, aceitar participar do estudo e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Instrumento e Procedimento

Todos os procedimentos éticos prescritos na resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) foram seguidos. Após assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido ter sido devidamente assinado, iniciou-se a aplicação do questionário.

O instrumento utilizado era formado por três etapas. Na primeira parte, perguntava-se ao participante qual, das disciplinas cursadas no semestre anterior ele havia recebido “a melhor nota”. Em seguida, perguntava-se, utilizando uma escala likert de sete pontos (onde o número 1 se referia a **nada justa** e o 7 se referia a **muito justa**),

o quanto ele considerava essa nota justa ou injusta. Na segunda parte, eram feitas essas mesmas perguntas, só que relacionadas a uma disciplina de “pior nota”. A terceira parte era formada pelas questões sociodemográficas: curso, sexo do participante, sexo do professor que lecionou a disciplina de melhor nota e da pior nota.

3.3.2 Resultados

Percepção de Justiça da nota na Condição de Melhor Nota

Para sistematizar os dados e apresentá-los de uma forma mais didática, a Tabela 8 mostra os resultados dos efeitos principais e das interações entre as variáveis utilizadas neste estudo, onde consta um resumo dos principais resultados das interações realizadas por meio da ANOVA.

Tabela 7. Relação das variáveis preditoras, estatística F, graus de liberdade e nível de significância – Condição de melhor nota.

Preditores	F	Df	P
Tipo de Curso	0,052	(1,315)	ns
Sexo do Participante	5,646	(1,315)	p = 0,018
Sexo do Professor	5,529	(1,315)	p = 0,019
Curso*Sexo do Participante	3,824	(1,315)	P = 0,051
Curso*Sexo do Professor	3,817	(1,315)	p = 0,052
Sexo do participante*Sexo do professor	12,346	(1,315)	p = 0,001
Curso*Sexo do participante*Sexo do professor	1,147	(1,315)	ns

Baseado em médias estimadas, a ANOVA 2 X 2 X 2 revelou que, em relação à percepção de justiça da nota na condição de melhor aproveitamento, os resultados mostraram um efeito principal significativo do sexo do participante, $F(1,315) = 5,646$, $p = 0,018$, revelando que as alunas percebem a nota recebida na disciplina de melhor nota como sendo mais justa ($M = 6,68$; $DP = 0,844$) do que os alunos ($M = 6,45$; $DP =$

0,816). Também verificou-se um efeito principal do sexo do professor, $F(1,315) = 5,529$, $p = 0,019$, indicando que, quando essa disciplina de melhor aproveitamento é ministrada por um professor, a nota recebida é vista como sendo mais justa ($M = 6,68$; $DP = 0,798$) do que quando é dada por uma professora ($M = 6,45$; $DP = 0,870$), corroborando, de certa forma, o estereótipo de competência encontrado no Estudo 2.

Como pode ser visto na Tabela 7, a interação entre o tipo de curso e o sexo do participante foi marginalmente significativa. Analisando as comparações planejadas da ANOVA, percebe-se que houve diferenças significativas apenas nas médias dos participantes dos cursos percebidos como femininos, $F(1,315) = 8,924$, $p = 0,003$, indicando, dessa forma, que as alunas percebem a nota recebida na disciplina de melhor rendimento de forma mais positiva do que os alunos (Figura 1).

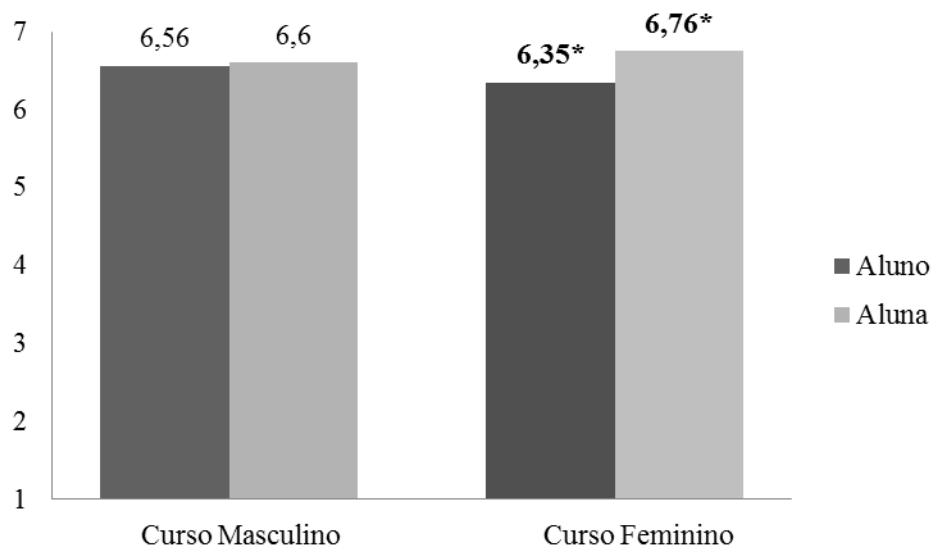


Figura 1. Percepção de Justiça da Melhor nota em função do Tipo de Curso e do sexo do aluno.

A ANOVA também mostrou um efeito significativo da interação dupla entre o Tipo de Curso e o sexo do professor. Nas comparações planejadas, verificou-se que a diferença entre as médias dos participantes só foi significativa nos cursos percebidos como femininos, $F(1,315) = 8,814$, $p = 0,003$. Dessa forma, percebe-se que, neste contexto, quando a disciplina é ministrada por um professor, a nota dada por ele é vista como sendo mais justa do que as notas dadas por professoras. Enquanto isso, nos cursos percebidos como masculinos não houve diferenças estatísticas nas médias dos grupos (Figura 2).

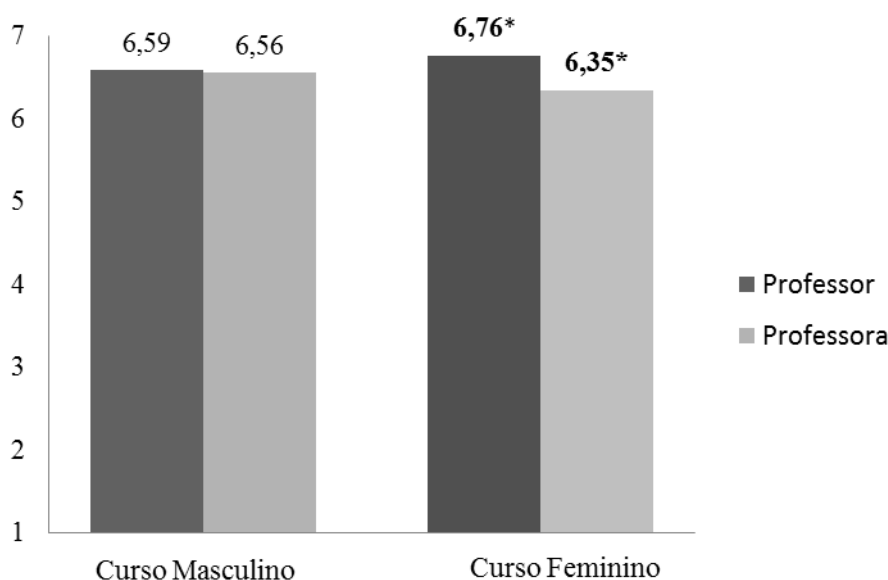


Figura 2. Percepção de Justiça da Nota em função do Tipo de Curso e do Sexo do Professor.

A ANOVA mostrou ainda um efeito significativo da interação dupla entre as variáveis sexo do participante e sexo do professor. Analisando este efeito, verificou-se haver uma diferença significativa nas médias de avaliação apenas na condição em que a disciplina é ministrada por uma professora, $F(1,315) = 14,764$, $p = 0,000$. As comparações planejadas indicam que os alunos tendem a perceber as notas dadas pelas professoras como menos justas do que as alunas. Já quando é um professor, apesar de

não terem sido significativamente diferentes, as médias mostram que os alunos o percebe como mais justo do que as alunas. O que chama a atenção é que essa falta de significância estatística na condição em que a nota é dada por um professor nos leva a pensar que haveria certo consenso entre os participantes quanto ao critério de justiça da nota recebida por um professor, mas não quando é dada por uma professora (Figura 3).

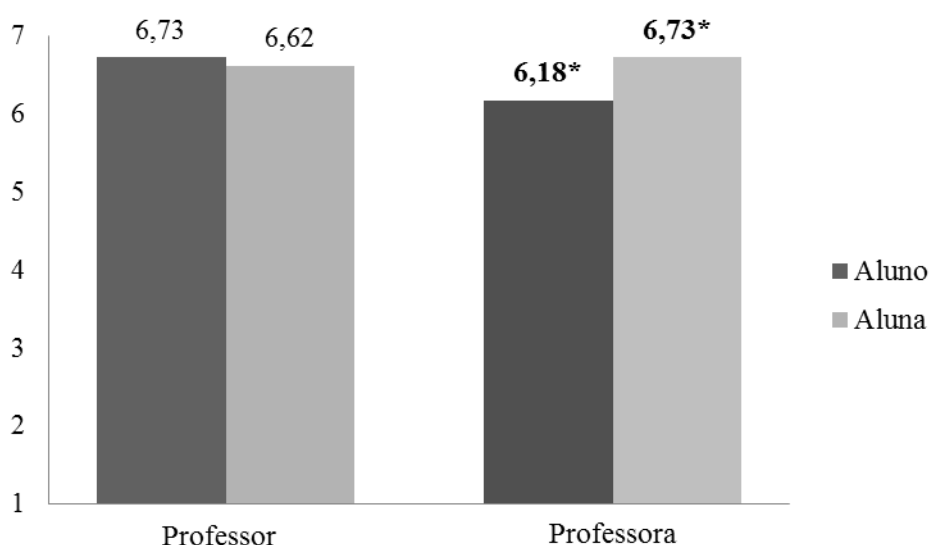


Figura 3. Percepção de Justiça da Melhor Nota em função do sexo do professor e do sexo do participante.

Embora o efeito da interação tripla entre o tipo de curso, o sexo do participante e o sexo do professor não tenha dado significativo, analisando mais detalhadamente as comparações planejadas, foi possível verificar uma diferença estatisticamente significativa nas médias dos alunos, $F(1,315) = 11,297$, $p = 0,001$, indicando que eles percebem a nota dada por uma professora do curso “feminino” como menos justa (menor média registrada nos dois tipos de curso) do que quando a nota é dada por um professor. Já as médias das alunas não se diferiram estatisticamente, indicando que, para

elas, o sexo do professor neste tipo de curso não influencia a percepção de justiça da nota (Figura 4).

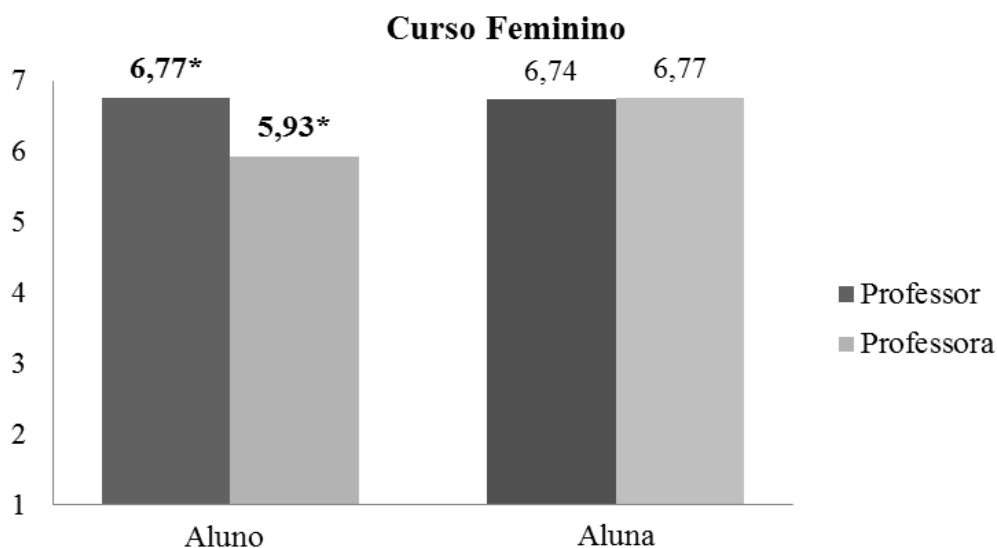


Figura 4. Percepção de Justiça da Melhor nota em função do tipo de curso, sexo do participante e sexo do professor.

Nos cursos percebidos como masculinos, só foi verificada diferença significativa, de forma marginal, nas médias dos alunos, $F(1,315) = 3,151$, $p = 0,077$. Esses resultados revelam que, no curso percebido como masculino, os alunos avaliam a nota dada por um professor como sendo mais justa do que aquelas dadas pelas professoras (Figura 5). Observe-se ainda que, mesmo não tendo sido encontradas diferenças significativas nas médias das alunas, há uma tendência de elas avaliarem a nota dada por uma professora como sendo mais justa do que aquelas dadas por um professor, mesmo estas profissionais encontrando-se em cursos percebidos como masculinos, o que pode ser entendido sob a lógica do favorecimento endogrupal e da identidade de gênero.

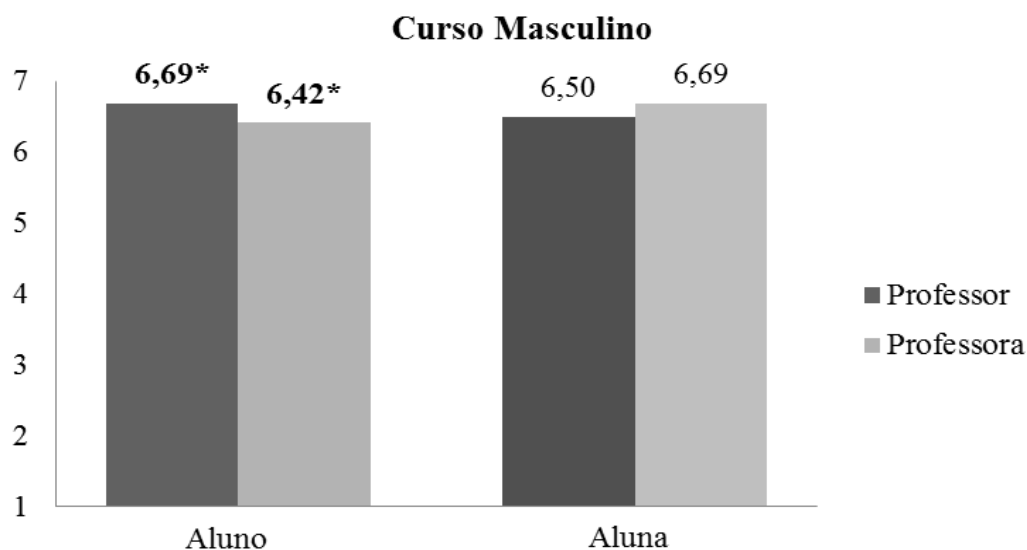


Figura 5. Percepção de Justiça da Melhor nota em função do tipo de curso, sexo do participante e sexo do professor.

Percepção de Justiça da nota na Condição de Pior Aproveitamento

A Tabela 8 se refere aos resultados dos efeitos principais e das interações entre as variáveis utilizadas neste estudo, em que consta um resumo dos principais quocientes das interações realizadas através de ANOVA na condição de pior nota.

Tabela 8. Relação das variáveis preditoras, estatística F, graus de liberdade e nível de significância – Condição de pior nota.

Preditores	F	Df	P
Tipo de Curso	0,505	(1,304)	ns
Sexo do Participante	0,000	(1,304)	ns
Sexo do Professor	3,085	(1,304)	p = 0,080
Curso*Sexo do Participante	5,812	(1,304)	p = 0,017
Curso*Sexo do Professor	12,991	(1,304)	p = 0,000
Sexo do participante*Sexo do professor	7,077	(1,304)	p = 0,008
Curso*Sexo do participante*Sexo do professor	0,406	(1,304)	ns

A ANOVA, na condição de **Pior nota**, revelou que apenas o efeito principal do sexo do professor foi marginalmente significativo, indicando que, quando a pior nota

recebida é dada por um professor, ela é vista como mais justa ($M = 4,73$; $DP = 1,939$) do que quando é dada por uma professora ($M = 4,35$; $DP = 1,868$). Percebe-se que a ANOVA foi significativa para as interações duplas entre o Tipo de Curso e o sexo do participante, o Tipo de curso e o sexo do professor e o sexo do participante e sexo do professor.

As comparações planejadas mostram que apenas as médias dos participantes do curso percebido como masculino diferiram de forma marginalmente significativa, $F(1,304) = 3,080$, $p = 0,080$, indicando que os alunos desses cursos tendem a perceber a pior nota recebida como sendo mais justa do que alunas (Figura 6). Mesmo as médias dos cursos percebidos como femininos não tendo se diferido de forma significativa, verifica-se que, nestes casos, são as alunas que percebem a pior nota recebida como tendo sido mais justa.

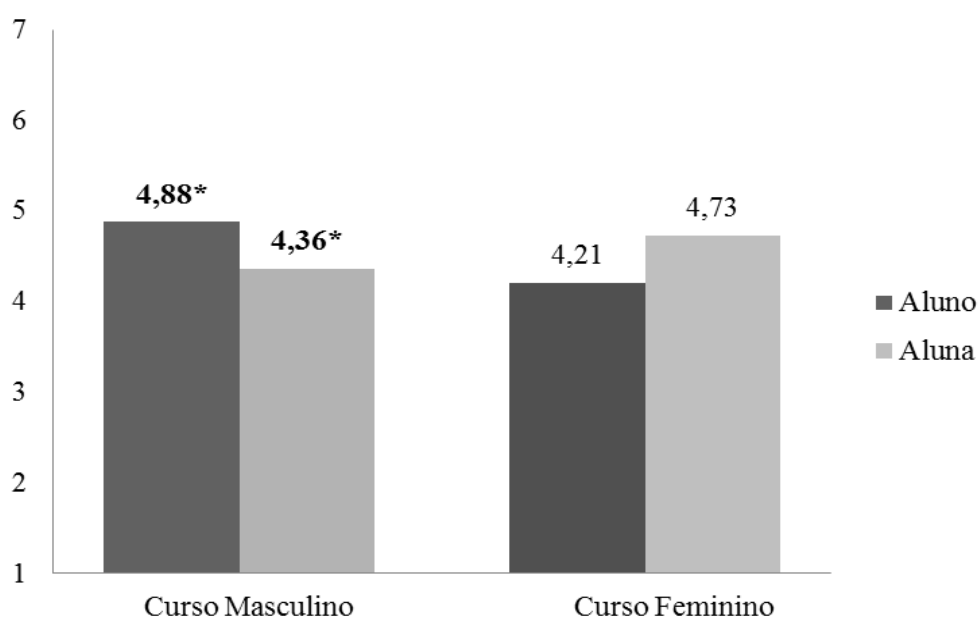


Figura 6. Percepção de Justiça da Pior nota em função do tipo de curso e do sexo do participante.

O efeito da interação dupla entre o tipo de curso e o sexo do professor também foi significativo e, nas comparações planejadas, verificou-se que apenas as médias dos

participantes dos cursos percebidos como masculinos apresentaram diferenças significativas, $F(1,304) = 15,262$, $p = 0,000$. Dessa forma, nesses cursos, quando a pior nota é dada por uma professora, ela é vista como menos justa do que os professores que dão notas semelhantes. Outro ponto importante a ser observado é que, nos cursos percebidos como femininos, apesar de não terem sido encontradas diferenças significativas nas médias dos grupos, há uma tendência das professoras serem vistas como mais justas do que os professores (Figura 7).

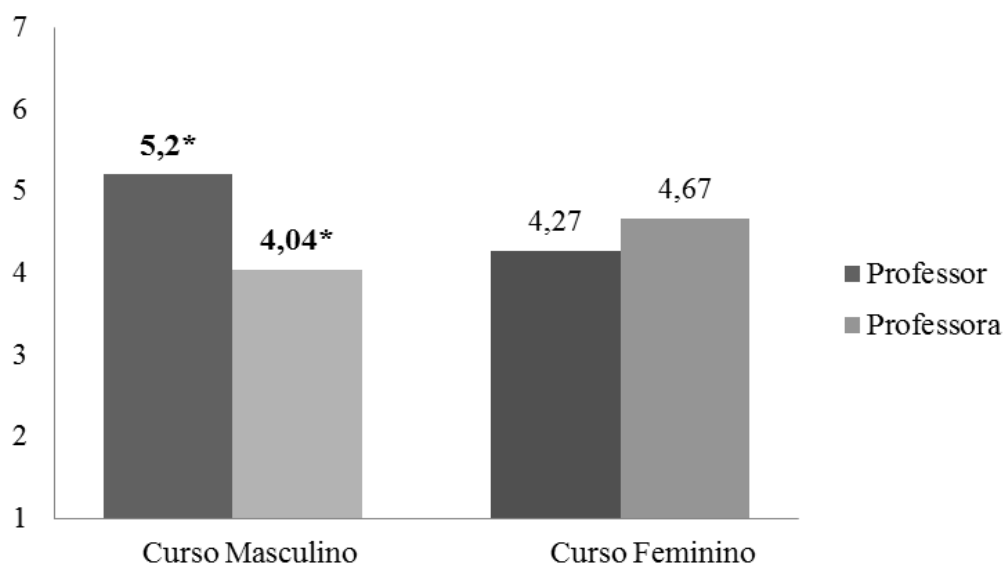


Figura 7. Percepção de Justiça da Pior nota em função do tipo de curso e do sexo do professor.

Na interação dupla entre o sexo do professor e o sexo do participante, as comparações planejadas revelam que há diferenças significativas nas médias, tanto na condição em que a nota foi dada por um professor $F(1,304) = 3,825$, $p = 0,051$, quanto por uma professora, $F(1,305) = 3,293$, $p = 0,071$. Esses resultados mostram que o professor é visto como sendo mais justo pelos alunos e as professoras são percebidas como mais justas pelas alunas, o que parece demonstrar mais uma vez um

favorecimento endogrupal, sobretudo nesta condição em que a nota é mais baixa (Figura 8).

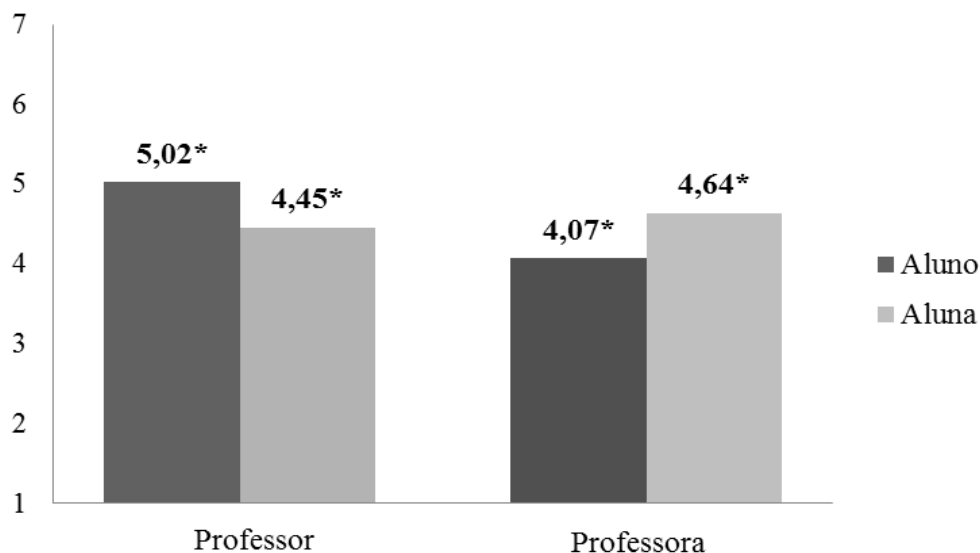


Figura 8. Percepção de Justiça da Pior nota em função do sexo do professor e do sexo do participante.

Embora o efeito da interação tripla entre as variáveis tipo de curso, sexo do participante e sexo do professor não tenha dado significativo, ao analisar as comparações planejadas, verificou-se haver diferenças consideráveis, tanto nos cursos percebidos como masculinos, quanto nos cursos percebidos como femininos.

Nos cursos “masculinos”, constatou-se haver diferenças estatisticamente significativas nas médias quando a nota é dada por um professor ($F[1,304] = 9,461$, $p = 0,002$), mas não por uma professora, o que revela que os alunos percebem a nota dos professores como sendo mais justa do que as alunas. Na condição em que é uma professora a dar a pior nota não houve diferenças estatísticas (Figura 9).

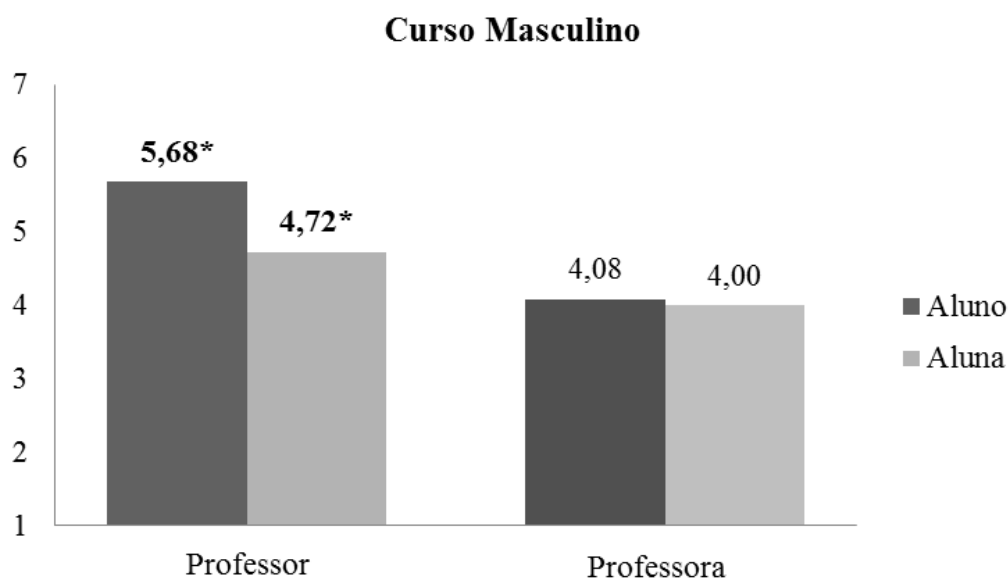


Figura 9. Percepção de Justiça da Pior nota em função do tipo de curso, sexo do professor e sexo do participante.

Nos cursos “femininos”, o efeito só foi significativo na condição em que é uma professora a dar as piores notas, não tendo sido encontradas diferenças estatísticas na condição do professor. Os resultados mostram que, nestes cursos, as notas dadas pelas professoras são percebidas como menos justas pelos alunos. Percebe-se que, mesmo na condição em que a docente está dentro do seu “contexto” (no caso, os cursos percebidos como femininos), os alunos tendem a puni-la por ter sido rígida nas notas, pois ao analisar as médias na Figura 10, as que foram atribuídas pelos alunos às professoras são as que estão mais próximas do ponto médio da escala (= 3,5).

Dito de outra forma, as professoras são percebidas como mais justas pelas alunas quando estão em “seus devidos lugares”. Todavia, mesmo permanecendo em um contexto feminino, os alunos tendem a vê-la de forma mais negativa pela nota recebida. As notas dadas pelos professores dos cursos percebidos como femininos, por sua vez, são vistas como mais justas pelos alunos do que pelas alunas, embora essa diferença não tenha sido tão significativa.

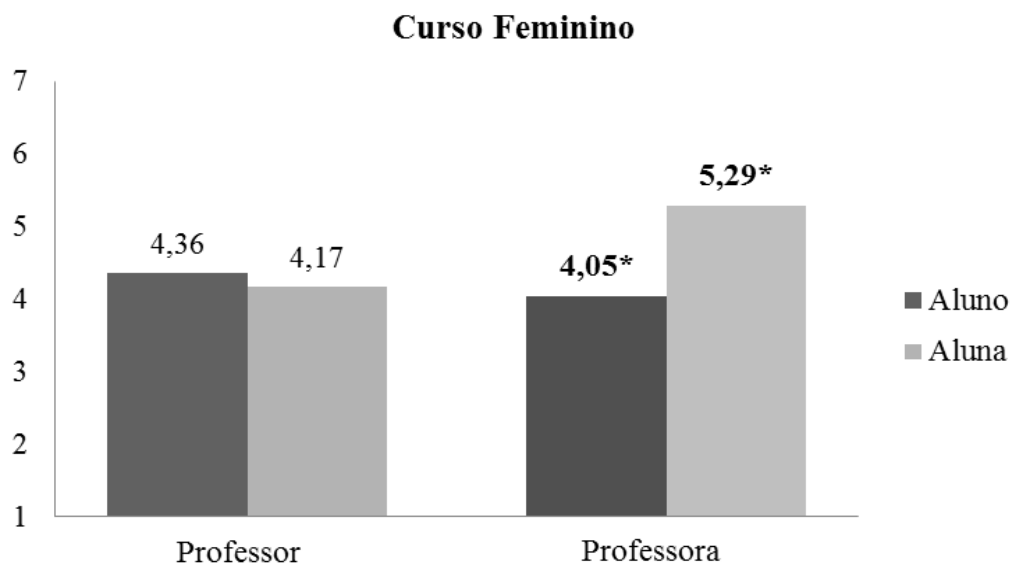


Figura 10. Percepção de Justiça da Pior nota em função do tipo de curso, sexo do professor e sexo do participante.

3.3.3 Discussão Parcial

No que se refere à percepção de justiça da melhor nota, o que se destacou nos resultados foi o fato de que, nos cursos percebidos como femininos, as notas dadas por professores foram consideradas, de uma forma geral, como mais justas do que as dadas por professoras, as quais, nesse contexto, são maioria. O que fica em evidência para compreensão desses resultados é que, mesmo as professoras agindo em conformidade com os estereótipos que caracterizam as mulheres (dóceis, amigáveis, compreensivas, etc.) e estando inseridas em cursos coerentes com esses modelos, as notas dadas por essas profissionais foram percebidas como menos justas do que as dadas pelos professores, até mesmo pelas alunas. Na mesma direção, também nos cursos percebidos como femininos, os alunos tenderam a considerar as notas dadas por professores como sendo mais justas do que aquelas dadas por professoras.

Os resultados também apontaram que, a depender do contexto evidenciado (cursos “masculinos” ou “femininos”), essas professoras são mais duramente punidas pelos alunos, os quais, mesmo sendo de cursos percebidos como femininos, não compartilham dos estereótipos da professora e tendem a identificar-se com os professores (minorias) neste contexto. Como vimos, de acordo com a teoria da identidade (Tajfel, 1970; Tajfel, 1983; Tajfel & Turner, 1979), isso acontece porque as pessoas, para manterem um senso pessoal e social positivo, tendem a maximizar os aspectos positivos do seu grupo de pertença e a minimizar os aspectos do grupo de comparação.

Esses resultados também podem ser discutidos com base na ideologia da supremacia dos homens sobre as mulheres, com eles tendo nascido para liderar em profissões que lhes deem *status*, não podem ser igualados a elas nem mesmo quando estão inseridos nos espaços historicamente predefinidos pela divisão social do trabalho como sendo das “mulheres” (Bruschini, 1983). Para tanto, os dados sugerem que os homens parecem querer assumir essa superioridade também em contextos “femininos”, no caso dos alunos, identificando-se com os professores a partir dos escores mais altos dados ao critério de justiça da nota recebida por eles. Como consequência, as professoras são percebidas por esses alunos como injustas até mesmo quando dão notas boas e estão em congruência com o papel que lhe é atribuído socialmente. Dito de outra forma, o estereótipo de gênero foi mais forte do que o contexto nestas avaliações.

Quanto à percepção de justiça da pior nota, mais uma vez os professores foram percebidos, de uma forma geral, como sendo mais justos do que as professoras. Diferentemente do que ocorreu na percepção de justiça da melhor nota, em que os professores foram vistos como mais justos nos cursos percebidos como femininos, aqui eles foram vistos como mais justos em cursos percebidos como masculinos.

Já as professoras, quando se inserem nos espaços socialmente atribuídos aos homens, tendem a ser mais fortemente punidas por terem sido rígidas nas avaliações e notas dadas, não podendo tomar para si características estereotípicas masculinas (fortes, independentes, exigentes). Por isso, os alunos, mais uma vez, ao identificar-se com seu grupo de pertença e assumirem a superioridade masculina, pontuam de forma mais baixa na percepção de justiça das notas dadas pelas professoras.

Nesta situação de pior nota, o que se destaca é o sentimento de pertença a um ou a outro grupo, o que faz com que os alunos percebam professores como mais justos e as alunas, suas professoras, corroborando os resultados de Basow (2000) e Basow, Phelan e Capotosto (2006). Quando o contexto (curso “masculino” ou “feminino”) é considerado, os resultados direcionam para uma afirmação de que homens precisam exercer profissões masculinas e as mulheres, profissões femininas, já que, nestes casos, a nota dada pela professora foi vista como menos justa em cursos tipicamente masculinos e as dadas por professores percebidas como menos justos em cursos percebidos como femininos.

Também chama a atenção o fato de que, mesmo as médias dos participantes dos cursos percebidos como masculinos não terem sido estatisticamente significativas na condição em que é uma professora a dar as piores notas, tanto alunos, quanto alunas tenderam a perceber a nota recebida por essas profissionais como mais injustas. Analisando a figura 9, percebe-se claramente que, nessa condição, as professoras obtiveram as menores médias quando comparadas àquelas da condição em que é um professor a dar as piores notas.

Esse resultado pode ser compreendido através da ótica de que mulheres e homens, segundo Goldstein (1983), ao compartilharem de um mesmo esquema referencial em relação aos papéis de gênero, concordam que certas funções são

incompatíveis com a feminilidade ou a masculinidade. Nesta perspectiva, quando os estereótipos de gênero são extremamente fortes, até mesmo a minoria é levada a aceitá-lo. Dessa forma, as alunas parecem acatar a supremacia dos homens em determinadas profissões percebidas como de caráter masculino, mesmo quando elas próprias tentam quebrar essa norma ao ingressar nesses cursos.

Esses resultados também são coerentes com o que Alport (1954) e Crozby (1984) escreveram sobre a discriminação, relatando que há uma tendência de a minoria se acomodar à maioria, negando ou minimizando a percepção pessoal da discriminação. Por esta razão, mesmo sofrendo discriminação evidente, as mulheres raramente se percebem como vítimas e, por isso, como em nossos quocientes, tendem a não sentirem uma maior insatisfação do que os homens.

Esses resultados também reforçam um importante ponto que Goldstein (1983) encontrou em seu estudo: entre outras coisas, verificou-se que homens e mulheres geralmente possuem uma visão negativa das mulheres que alcançam êxito em profissões tradicionalmente masculinas. Eles corroboram ainda as pesquisas recentes sobre a avaliação de professores (Boring, 2015; Burns-Glover & Veith, 1995; MacNell, Driscoll & Hunt, 2015), as quais vêm mostrando que há uma tendência das professoras serem percebidas de forma mais negativa do que os professores, mesmo possuindo as mesmas qualidades profissionais.

3.4 Considerações Finais

Essa dissertação pretendeu trazer para o foco da discussão a discriminação de gênero na docência universitária, objetivando mostrar que a sociedade ainda mantém a ideologia de que há profissões que são tipicamente masculinas ou femininas. Essa categorização profissional, baseada na diferenciação dos papéis, continua influenciando a persistência do sexismo, sobretudo quando as mulheres resolvem se inserir em atividades laborais que, de acordo com o estereótipo de gênero, devem ser exercidas apenas por homens.

Os resultados apresentados neste trabalho mostraram que tanto as mulheres como os homens ainda preferem se inserir em atividades mais coerentes com seus estereótipos, fato que corroborou o que Expósito, Moya e Glick (1998) afirmaram: apesar da ocorrência de um aumento expressivo no número de mulheres que decidem adentrar em áreas que antes eram reservadas apenas para os homens, estas continuam mantendo uma “preferência” por ocupações profissionais mais congruentes com o modelo feminino, ocupações que, na maioria das vezes, continuam perpetuando a ideia de que a mulher é inferior ao homem. Acredita-se que essas “escolhas” profissionais se devam a uma norma social ainda vigente, mesmo que não expressa abertamente do que é adequado para homens e mulheres. Desta forma, esta norma social da diferenciação dos papéis e dos estereótipos de gênero estariam subjacentes às escolhas das profissões de homens e mulheres, confirmadas pela amostra do presente estudo.

Ficou evidente que os alunos e alunas tendem a perceber seus professores e professoras de forma diferente, dependendo do contexto em que esses profissionais estão inseridos. Sendo assim, embora os resultados sugiram haver sexismo nas profissões acadêmicas, algumas questões poderiam ter sido controladas neste estudo para que se pudesse afirmar isso com maior segurança. Ou seja, mesmo não sendo um

estudo experimental, poderíamos ter controlado os anos de experiência profissional dos professores avaliados, suas habilitações acadêmicas como especializações, mestrados e doutorados, entre outros aspectos, para tornar a amostra mais homogênea e podermos afirmar de forma mais contundente que o fato de as piores notas, quando dadas por professores, terem sido percebidas como mais justas do que as dadas por professoras, sobretudo em cursos que elas são minorias, estaria ligado à influência de preconceito e ao sexismo direcionado às mulheres não tradicionais.

Por fim, cabe destacar que este estudo apresenta limitações, pois a amostra não ficou distribuída de forma proporcional, tanto no que se refere ao número de professores e professoras nos dois contextos estudados (cursos percebidos como masculinos e femininos), posto que como deixávamos os participantes livres para dizer qual disciplina (melhor ou pior nota) iriam avaliar, não tínhamos como controlar e equilibrar o número de docentes femininos e masculinos avaliados, a não ser que se tratasse de um estudo experimental. Também tendo em vista que há uma escassez de professoras e de alunas em cursos percebidos como masculinos e de professores e alunos em cursos percebidos como femininos (Carvalho, 2003), essas variáveis sexo do docente e sexo do participante não ficaram homogeneamente distribuídas, o que pode ter prejudicado as significâncias nas combinações da ANOVA, entre outras questões a serem melhoradas.

Esse e outros aspectos poderão ser acrescidos em futuros estudos, para que se possa ter maior compreensão do que nos leva a discriminar mulheres em uma sociedade que prega uma norma antipreconceito e, assim, servir de referência para a formulação de estratégias de conscientização (pessoal, social, política e ideológica) e de combate ao preconceito contra mulheres em qualquer esfera. Também pretendemos utilizar em outros estudos inventários de sexismo, os quais não foram considerados na presente

dissertação, mas que acreditamos ser importante para o entendimento da discriminação em termos ideológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D., & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*, New York: Harper & Row.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Álvaro, J. L., & Garrido, A. (2006). *Psicologia Social: perspectivas psicológicas e sociológicas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Amâncio, L. (2006). Identidade social e relações intergrupais. In Jorge Vala, Maria Benedicta Monteiro (Orgs.). *Psicologia Social* (pp.383-409). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Assmar, E. M. L., & Ferreira, M. C. (2004). Estereótipos e preconceitos de gênero, liderança e justiça organizacional: Controvérsias e sugestões para uma agenda de pesquisa. Em M. E. O Lima & M. E. Pereira (Orgs.). *Estereótipos, preconceitos e discriminação: Perspectivas teóricas e metodológicas* (pp. 89-116). Salvador: Editora da UFBA.
- Basow, S. A. (2000). Best and worst professors: Gender patterns in students' choices. *Sex Roles*, 43, 407-417.
- Basow, S. A., Phelan, J. E., & Capotosto, L. (2006). Gender patterns in college students' choices Of their best and worst professor. *Psychology of Women Quarterly*, 30, 25–35.
- Basow, S. A., & Silberg, N. (1987). Student evaluations of college professors: Are female and male professors rated differently? *Journal of Educational Psychology*, 79, 308–314.

- Batista, J. R. M. (2014). *Os estereótipos e os efeitos do contato virtual no preconceito contra negros e nordestinos*. Tese de Doutorado não publicada. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social.
- Belo, R. P. (2010). *Gênero e profissão: Análise das justificativas sobre profissões socialmente adequadas para homens e mulheres*. Tese de Doutorado não publicada. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social.
- Bergsieker, H. B., Leslie, L. M., Constantine, V. S., & Fiske, S. T. (2012). Stereotyping by omission: Eliminate the negative, accentuate the positive. *J Pers Soc Psychol*, *102*, 6. doi: 10.1037/a0027717.
- Boring, A. (2015). *Gender Biases in Student Evaluations of Teachers*. Document de travail OFCE - Presage-Sciences Poyand LEDa-DIAL, France, 1-68.
- Billig, M., & Tajfel, H. (1973). Social categorization and similarity in intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, *3*, 27-52.
- Brown, R. J. (1995). *Prejudice: Its social psychology*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Brown, R. (2010). *Prejudice: Its Social Psychology*. (2ª Ed.). Cambridge, MA: Wiley-Blackwell.
- Bruschini, C. (1979). *Sexualização das ocupações: o caso brasileiro*. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, *28*, 5-20.
- Bruschini, C. (1983). *A família, a estrutura social e as formas de participação na produção social*. Cadernos CERU, São Paulo, *18*, 147-86.
- Burns-Glover, A. L., & Veith, D. J. (1995). Revisiting gender and teaching evaluations: Sex still makes a difference. *Journal of Social Behavior and Personality*, *10*, 69–80.

- Camino, L., Silva, P., Machado, A., & Pereira, R. C. (2001). A face oculta do racismo no Brasil: Uma análise psicossociológica. *Revista Psicologia Política*, 1, 1, 13-36.
- Carvalho, R. M. (2003). *Gênero e Docência Universitária: Influência da Percepção da Classificação de Profissões em Masculinas e Femininas na Avaliação do Professor Universitário*. Dissertação de Mestrado não publicada, Departamento de Psicologia, Universidade Católica de Goiás.
- Crosby, F. (1984). The denial of personal discrimination. *American Behavioral Scientist*, 27, 371-386. doi: 10.1177/000276484027003008.
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., Kwan, V. S. Y., Glick, P., Demoulin, S., Leyens, J.-P., ... Ziegler, R. (2009a), Stereotype content model across cultures: Towards universal similarities and some differences. *British Journal of Social Psychology*, 48: 1–33. doi: 10.1348/014466608X314935.
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., Kwan, V. S. Y., Glick, P., Demoulin, S., Leyens, J-Ph., ... Ziegler, R. (2009b). Is the stereotype content model culture-bound? A cross-cultural comparison reveals systematic similarities and differences. *British Journal of Social Psychology*, 48, 1-33.
- Cuddy, A. J.C., Fiske, S. T., & Glick, P. (2008). Warmth and Competence as Universal Dimensions of Social Perception: The Stereotype Content Model and the BIAS Map". *Advances in Experimental Social Psychology*, 40, 1, 61-149. Doi:10.1016/S0065-2601(07)00002-0.
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE. (2014). *O mercado de trabalho formal brasileiro: Resultados da RAIS 2013*. Nota Técnica 140. Recuperado de : <http://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec140Rais2013.pdf> .

- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939) - *Frustration and Aggression*. New Haven, CT, Yale University Press.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Saguy, T. (2007). Another view of “we”: Majority and minority group perspectives on a common ingroup identity. *European Review of Social Psychology*, 18, 296-330.
- Eagly, A.H., Makhijani, M.G., & Klonsky, B.G. (1992). Gender and the evaluation of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 111, 3-22.
- Eagly, A. H., & Mladinic, A. (1994). Are people prejudiced against women? Some answers from research on attitudes, gender stereotypes, and judgments of competence. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (Vol. 5, pp. 1–35). New York: Wiley.
- Expósito, F., Moya, M., & Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13, 2, 159-169.
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4^a Ed., Vol. 2, pp. 357-411). Boston: McGraw-Hill.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A modelo of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal and Personality and Social Psychology*, 82, 878-902.
- Fiske, S. T., Xu, J., Cuddy, A., & Glick, P. (1999). (Dis)respecting versus (dis)liking: Status and interdependence predict ambivalent stereotypes of competence and warmth. *Journal of Social Issues*, 55, 473–491.
- Fonseca, T. M. G. (2000). *Gênero, subjetividade e trabalho*. Petrópolis: Vozes.

- Formiga, N. S., Gouveia, V. V., & Santos, M. N. (2002). Inventário de sexismo ambivalente: sua adaptação e relação com o gênero. *Psicologia em Estudo*, 7, 103-111.
- Gilbert, G. M. (1951). Stereotype persistence and change among college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 245-254.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Goldberg, P. A. (1968). Are women prejudiced against women? *Transaction*, 5, 28-30.
- Goldstein, J. H. (1983). *Psicologia social*. Rio de Janeiro; Editora Guiana bara.
- Gonzalez, D. (2013). Os desafios da promoção da ‘autonomia econômica das mulheres’ no Brasil: estratégias, discursos e práticas. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero, Desafios Atuais dos Feminismos*. Anais Eletrônicos. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC: Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc. Recuperado de:
www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384954623_ARQUIVO_DeboraGonzalez.pdf
- Gordijn, E. H., Koomen, W., & Stapel, D. A. (2001). Level of prejudice in relation to knowledge of cultural stereotypes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 2, 150-157.
- Hamilton, D. L., & Sherman, J. W. (1994). Stereotypes. Em R. S. Wyer & T. K. Srull (Eds). *Handbook of social cognition*. (vol 2, pp.1-68). Hillsdale, LG: Eulbaum.
- Instituto de Geografia e Estatística - IBGE (2010). *Censo demográfico 2010*. Trabalho e Rendimentos. Recuperado de

http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/1075/cd_2010_trabalho_rendimento_amostra.pdf

Instituto de Geografia e Estatística – IBGE. (2012). Mulher no mercado de trabalho: Perguntas e respostas. *Pesquisa Mensal de Emprego*. Recuperado de: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf

Instituto de Geografia e Estatística – IBGE. (2014). *Estatísticas de gênero: Uma análise dos resultados do censo demográfico 2010. Estudos & pesquisas: informação demográfica e socioeconômica*, ISSN 1516-3296, n33, 1-162.

Katz, D., & Braly, K. N. (1933). Verbal stereotypes and racial prejudice. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 133, 2, 0-290.

Karlins, M., Coffman, T. L., & Walters, G. (1969). On the fading of social stereotypes: Studies in three generations of college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 1-16.

Katz, D., & Braly, K. W. (1935). Racial prejudice and racial stereotypes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 30, 175-193.

Katz, I., Wackenhut, J., & Hass, R. G. (1986). Racial ambivalence, value duality, and behavior. In J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, Discrimination, and Racism* (pp. 35-59). New York: Academic Press.

Leventhal, L., Perry, R., & Abrami, P. (1977). Effects of lecturer quality and student perception of lecturer's experience on teacher ratings and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 69, 360–374.

Lima, M. E. O. (2011). Preconceito. In L. Camino, A. R. R. Torres, M. O. E. Lima & M. E. Pereira (Eds.), *Psicologia Social: Temas e teorias* (451-500). Brasília: Technopolitik.

- Lima-Nunes, A., Pereira, C. R., & Correia, I. (2013). Restricting the scope of justice to justify discrimination: The role played by justice perceptions in discrimination against immigrants. *European Journal of Social Psychology*, 43, 7, 627-636.
- Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, 9, 3, 401-411.
- MacNell, L., Driscoll, A., & Hunt, A. N. (2015). What's in a Name: Exposing Gender Bias in Student Ratings of Teaching. *Innov High Educ*, 40, 291-303.
- Major, B. & Crocker, J. (1993). Social stigma: The consequences of attributional ambiguity. In D. Mackie, & D. L. Hamilton (Eds.), *Affect, cognition and stereotyping: Interactive processes in intergroup perception* (pp. 345-370). New York: Academic Press.
- Miles, R. (1989). *Racism*. London: Routledge.
- Morales, J. F., & Moya, M. (1996). *Tratado de Psicologia Social I. Procesos Básicos*. Madrid: Síntesis.
- Operario, D., & Fiske, S. T. (2001). Stereotypes: Content, structures, process, and context. In R. Brown & S. Gaertner (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Process* (pp. 22-44). Malden, MA: Blackwell Publishers Ltd.
- Park, B., & Judd, C. M. (2005). Rethinking the link between categorization and prejudice within the social cognition perspective. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 2, 108-130.
- Pereira, M. E. (2011). Cognição social. In Leocio Camino, Ana Raquel Rosas Torres, Marcus Eugênio Oliveira Lima, Marcos Emanuel Pereira. (Orgs.). *Psicologia Social: temas e teorias* (pp. 101-169). Brasília: TechnoPolitik.

- Pereira, C., & Vala, J. (2007). Preconceito, normas sociais e justificações para a discriminação das pessoas negras. In M. B. Monteiro, M. M. Calheiro, R. Jerónimo, C. Mouro, & P. Duarte (Orgs.), *Percursos da investigação em Psicologia Social e Organizacional* (Vol. 2, pp. 145-164). Lisboa, Portugal: Colibri.
- Pereira, C. R., & Vala, J. (2010). Do preconceito à discriminação justificada. *Mind_Português, 1*, 1-13.
- Pereira, C., Vala, J. & Costa- Lopes, R. (2010). From prejudice to discrimination: The legitimizing role of perceived Threat in discrimination against immigrants. *European Journal of Social Psychology, 40*, 1231-1250.
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology, 25*, 57-75.
- Powell, A., & Sang, K. J. (2015). Everyday Experiences of sexism in male-dominated professions: A Bourdieusian perspective. *Sociology, 49*, 5, 919-936.
- Rabbie, J. M., & Horwitz, M. (1969). Arousal of ingroup bias by a chance win or loss. *Journal of Personality and Social Psychology, 13*, 269-77.
- Relação Anual de Informações Sociais – RAIS. (2013). *Característica do Emprego Formal – RAIS 2013: principais resultados*. Ministérios do Trabalho e Emprego. Recuperado de:
<http://acesso.mte.gov.br/data/files/FF80808148855DD70148A94A81E923FD/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20RAIS%202013%20consolidado%20final.pdf> .
- Rex, J. (1992). Estratégias anti-racistas na Europa. Em M. Wiewiorka (Ed.), *Racismo e modernidade* (pp. 283-300). Lisboa: Bertrand.
- Santos, T. C. B. (2010). *Estereótipos femininos fomentados pelos meios de comunicação de massa*. Trabalho publicado em Anais do X Encontro Estadual de

- História. O Brasil no Sul: Cruzando fronteiras entre o regional e nacional. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.
- Santos, M. H., & Amâncio, L. (2014). Percepção de justiça, discriminação e sexismo. *Revista Psicologia*, 28, 1, 67-81.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York: Cambridge University Press.
- Sinclair, L., & Kunda, Z. (2000). Motivated Stereotyping of Women: She's Fine if She Praised Me but Incompetent if She Criticized Me. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 11, 1329-1342.
- Sherman, J. W., Stroessner, S. J., Conrey, F. R., & Azam, O. A. (2005). Prejudice and stereotype maintenance processes: Attention, attribution, and individuation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 4, 607-622.
- Sherif, M., & Sherif, C. W. (1953). *Groups in harmony and tension*. Nova York: Harper e Row.
- Souza, L. E. C. (2014). *A influência da categorização pelo sotaque na discriminação*. Tese de Doutorado não publicada. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social.
- Spadoni, J. M. (2006). *Sexismo e ambiente acadêmico-profissional: influências no bem-estar e na auto-estima*. Dissertação de Mestrado não publicada. Goiânia: Universidade Católica de Goiás.
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 223, 96-102.
- Tajfel, H. (1982). *Social Identity and intergroup relations*. Londres/Paris: Cambridge University Press/Maison des Sciences de L'Homme.

- Tajfel, H. (1983). *Grupos humanos e categorias sociais: estudos em psicologia social*. (tradução: Lígia Amâncio). Segundo Volume. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tajfel, H., Flament, C., Billig, M., & Bundy, R. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In: W.G. Austin, S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Techio, E. M. (2011). Estereótipos sociais como preditores das relações intergrupais. Em E. M. Thechio & M. E. O. Lima (Eds) *Cultura e produção das diferenças: estereótipos e preconceitos no Brasil, Espanha e Portugal*. (pp. 174 – 179) Brasília: Technopolitik.
- Torres, A. R. R., & Camino, L.(2011). Grupo social, relações intergrupais e identidade social. Em L. Camino, A. R. R. Torres, M. E. O. Lima & M. E. Pereira (Eds) *Psicologia social: Temas e teorias*. (pp. 215-239). Brasília: Technopolitik.
- Torres, A. R. R., & Faria, M. R. G. V. (2008). Creencia en el mundo justo y prejuicio: Homosexuales portadores de VIH/SID. *Interamerican Journal of Psychology*, 42, 570-579.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory*. Oxford: Blackwell.
- Vala, J., Brito, R., & Lopes, D. (1999). *Expressões dos racismos em Portugal: perspectivas psicossociológicas*. Lisboa: Editora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Walker, I. (2001). The changing nature of racism: from old to new? In M. Augoustinos & K. J. Reynolds (Orgs.), *Understanding prejudice, racism, and social conflict* (pp. 24-42). Londres: Sage.

- Willis, G. B., Rodriguez-Bailón, R., & Moya, M. (2011). Los estereotipos y su contenido en España. In Elza Maria Techio, Marcus Eugênio Oliveira Lima (Orgs.). *Cultura e produção das diferenças: Estereótipos e preconceito no Brasil, Espanha e Portugal*. (pp. 107-130). Brasília: TechoPolitik.
- World Economic Forum (2014). *The Global Gender Gap Report*. ISBN 92-95044-38-X e ISBN 978-92-95044-38-8.

ANEXOS

Questionário usado no Estudo 1

Universidade:

Curso:

Área: () Ciências Humanas () Ciências Biológicas () Ciências Exatas

Idade: anos

Sexo: Masc. () Fem. ()

As sociedades, de uma maneira geral, tendem a considerar algumas profissões como sendo masculinas, e outras, como sendo femininas.

Pensando nisso, leia as profissões listadas abaixo e coloque 1 ou 2 se:

1º Você acha que a sociedade considera essa profissão como sendo melhor desempenhada por homens (1) – **HOMENS**

2º Você acha que a sociedade considera essa profissão como sendo melhor desempenhada por mulher (2) – **MULHERES**

Engenharia Civil ()	Veterinária ()	Agronomia ()
Filosofia ()	Jornalismo ()	Turismo ()
Enfermagem ()	Medicina ()	Ciênc. Econômicas ()
Publicid. Propaganda ()	Administração ()	Fonoaudiologia ()
Odontologia ()	Arquitetura ()	Geografia ()
Engenharia Elétrica ()	Psicologia ()	Música ()
Terapia Ocupacional ()	Zootecnia ()	Farmácia/Bioquímica ()
Ciências Sociais ()	Educação Física ()	História ()
Engenharia de Alimentos ()	Serviço Social ()	Secretariado Executivo ()
Computação ()	Desenho Industrial ()	Ciênc. Biomédicas ()
Direito ()	Rel. Internacionais ()	Química ()
Nutrição ()	Fisioterapia ()	Agronomia ()
Matemática ()	Ciências Contábeis ()	Turismo ()
Letras ()	Pedagogia ()	Física ()

Questionário usado no Estudo 2

Pense nas suas **PROFESSORAS** (sexo feminino). Escolha **uma** e tendo ela em mente, responda:

Indique em que medida você considera que essa **PROFESSORA** é:

	Nada	1	2	3	4	5	6	7	Muito	
Competente				1	2	3	4	5	6	7
Confiante				1	2	3	4	5	6	7
Independente				1	2	3	4	5	6	7
Competitiva				1	2	3	4	5	6	7
Eficiente				1	2	3	4	5	6	7
Hábil				1	2	3	4	5	6	7
Inteligente				1	2	3	4	5	6	7
Tolerante				1	2	3	4	5	6	7
Afetuososa				1	2	3	4	5	6	7
De boa índole				1	2	3	4	5	6	7
Sincera				1	2	3	4	5	6	7
Calorosa				1	2	3	4	5	6	7
Bondosa				1	2	3	4	5	6	7
Bem humorada				1	2	3	4	5	6	7
Bem intencionada				1	2	3	4	5	6	7
Amigável				1	2	3	4	5	6	7

Da mesma forma, pense nos seus **PROFESSORES** (sexo masculino). Escolha **um** e tendo ele em mente, responda:

Indique em que medida você considera que esse **PROFESSOR** é:

	Nada	1	2	3	4	5	6	7	Muito
Competente		1	2	3	4	5	6	7	
Confiante		1	2	3	4	5	6	7	
Independente		1	2	3	4	5	6	7	
Competitivo		1	2	3	4	5	6	7	
Eficiente		1	2	3	4	5	6	7	
Hábil		1	2	3	4	5	6	7	
Inteligente		1	2	3	4	5	6	7	
Tolerante		1	2	3	4	5	6	7	
Afetoso		1	2	3	4	5	6	7	
De boa índole		1	2	3	4	5	6	7	
Sincero		1	2	3	4	5	6	7	
Caloroso		1	2	3	4	5	6	7	
Bondoso		1	2	3	4	5	6	7	
Bem humorado		1	2	3	4	5	6	7	
Bem intencionado		1	2	3	4	5	6	7	
Amigável		1	2	3	4	5	6	7	

Questionário usado no Estudo 3

– Percepção de Justiça da Maior nota

Responda às seguintes questões

- Das disciplinas que você cursou semestre passado, qual a que obteve a **maior** nota?

Você acha que essa nota foi...

1 2 3 4 5 6 7

**Muito
Injusta**

**Muito
Justa**

– Percepção de Justiça da Menor nota

- Das disciplinas que você cursou semestre passado, qual a que você obteve a **Menor** nota?

Você acha que essa nota foi...

1 2 3 4 5 6 7

**Muito
Injusta**

**Muito
Justa**

Dados sócio-demográficos

Universidade:

Curso:

Qual o período do curso em que você está? 1º 2º 3º 4º 5º 6º 7º 8º 9º 10º

Trabalha: () Sim () Não

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade:anos Estado Civil:

- A disciplina do semestre passado que você obteve a **maior** nota foi lecionada por:

Professor () ou Professora ()

- A disciplina do semestre passado que você obteve a **menor** nota foi lecionada por:

Professor () ou Professora ()



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 9ª Reunião realizada no dia 22/10/2015, o Projeto de pesquisa intitulado: “**DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**”, da pesquisadora Ana Raquel Rosas Torres. Prot. nº 036/15. CAAE: 410228.0.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Teresa Cristina Cunha
Mat. SIAPE 0331417
CEP-CCS-UFPB