

**A EDUCAÇÃO PARA A (DES)IGUALDADE DE GÉNERO:
O papel da educação na (re)produção dos estereótipos de género**

Beatriz Nunes Carlos

**Dissertação de Mestrado em Estudos sobre as Mulheres: As Mulheres
na Sociedade e na Cultura**

Maio, 2019

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Mestre em Estudos Sobre as Mulheres, realizada sob a
orientação científica da Professora Doutora Ana Lúcia Teixeira

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer de uma forma geral a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização da minha dissertação de mestrado.

Dirijo o meu profundo reconhecimento á minha orientadora, Professora Doutora Ana Lúcia Teixeira, por todo o tempo despendido na orientação da dissertação, por todos os conhecimentos que me transmitiu, por toda a paciência e compreensão que mostrou.

Agradeço aos meus pais, por todo o apoio incondicional, pois sem eles seria-me impossível esta concretização.

Agradeço aos professores professoras que dispensaram um pouco do seu tempo para fazerem parte da minha investigação, mostrando-se sempre disponíveis para me ajudar.

Por fim e, de uma forma geral agradeço a todos, que no decorrer desta caminhada, demonstraram compreensão, amizade, carinho, companheirismo e apoio. Foram certamente pessoas que me transmitiram força e determinação de modo a que eu fosse capaz de chegar até ao fim.

RESUMO

A EDUCAÇÃO PARA A (DES)IGUALDADE DE GÉNERO: O papel da educação na (re)produção dos estereótipos de género

BEATRIZ NUNES CARLOS

PALAVRAS- CHAVE: Género, Identidade de Género, Estereótipos de género, Educação

A presente investigação, enquadrada na área interdisciplinar dos Estudos sobre Mulheres, procura compreender de que forma é que a educação escolar (re)produz os estereótipos de género.

A escola, como espaço de socialização, desempenha um papel importante na construção de identidades. Esta pode reger-se por valores emancipatórios e igualitários, promovendo nos alunos e alunas uma visão mais correta do que é ser homem e ser mulher, não limitando a visão que estes/as têm de si. Ou, como instância que faz parte da sociedade, a escola pode incorporar em si os estereótipos de género que nela estão inseridos, promovendo por vezes inconscientemente, uma visão sexista e estereotipada da realidade. Esta reprodução de estereótipos de género encontra-se nos programas, nos manuais, na linguagem e nas expectativas dos/as e nos/as alunos/as. Esta visão condiciona identidades, expectativas, formas de agir, comportamentos e valores sociais, promovendo uma visão sexista da realidade.

A escola poderá ser um espaço privilegiado de mudança ou um espaço que repercute as estereotipias de género, não rompendo com a visão normativa de género.

ABSTRACT

EDUCATION FOR GENDER (UN)EQUALITY: The role of education in the (re)production of gender stereotypes

BEATRIZ NUNES CARLOS

KEY WORDS: Gender, Gender Identity, Gender Stereotypes, Education

The present research, within the interdisciplinary area of Women's Studies, seeks to understand how school education (re)produces gender stereotypes.

School, as a space of socialization, plays an important role in the construction of identities. It can be governed by emancipatory and equality values, promoting in the students a more correct vision of what it is to be a man and to be a woman, not limiting the vision that they have of themselves. Or, as an instance that is part of society, the school can incorporate within itself the gender stereotypes that are inserted in it, sometimes promoting unconsciously a sexist and stereotyped view of reality. This reproduction of gender stereotypes is found in the programs, in books, language and on the expectations of the students. This vision conditions identities, expectations, ways of acting, behaviors and social values, promoting a sexist view of reality.

School can be a privileged space for change or a space that has repercussions on gender stereotypes, not breaking with the normative vision of gender.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I – Do sexo ao género: a construção dos estereótipos de género.....	6
1.1- O género na construção da identidade.....	6
1.2- Estereótipos de género.....	12
Capítulo II- O papel da educação na (des)igualdade de género.....	15
2.1- A responsabilidade da escola na promoção da igualdade de género.....	15
2.2- A escola enquanto (re)produtora dos estereótipos de género.....	18
2.2.1- Os programas e os materiais didáticos.....	20
2.2.2- A linguagem.....	23
2.2.3- As expetativas dos/as e nos/as alunos/as.....	24
Capítulo III - Metodologia e Percurso da Investigação.....	27
Capítulo IV- A perceção dos/as professores/as em torno das práticas educativas.....	31
4.1- Políticas educativas.....	32
4.2- Os programas, os manuais, a linguagem e as expetativas.....	34
4.3- Formação de docentes.....	43
4.4- Os desafios à promoção da igualdade de género na educação.....	46
Conclusão.....	49
Bibliografia.....	54
Lista de Tabelas.....	66
Anexos.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS

CEDAW- Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women
(Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres)

CIG- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

C.R.P- Constituição da República Portuguesa

ONU- Organização das Nações Unidas

TEIP- Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

A sociedade de hoje legitima e molda as diferenças entre sexos. Desde o nascimento que os seres humanos são diferenciados socialmente em consequência do seu sexo, “aprendemos a ser homens e mulheres desde que nascemos até ao dia em que morremos e essa aprendizagem processa-se em diversas instituições sociais” (Meyer, 2001:32) como é o caso da família, escola, media, grupo de amigos, etc. As normas sociais são diferentes para quem nasce homem e quem nasce mulher, a sociedade molda comportamentos e expetativas que afetam o papel que ambos desempenharão nela.

O comportamento, a forma como se pensa, se sente, se fala ou se sonha é influenciado pela imagem que o indivíduo tem de si próprio. Essa imagem constrói-se com base nos modelos da sociedade onde se vive. O indivíduo ao socializar-se com os contextos à sua volta e com a sua cultura apropria-se dos seus significados e representações, repercutindo-se este sistema de valores ao longo de várias gerações através de um “legado histórico e cultural” (Mota, 2015: 7). A criança torna-se herdeira da cultura implícita à sociedade em que está inserida e esta condiciona e influencia a sua forma de ver o mundo, de ser e de estar.

As desigualdades sociais existentes entre homens e mulheres são frequentemente atribuídas aos aspetos biológicos, utilizados para legitimar a desigualdade entre ambos. Contudo, não é a biologia que condiciona os limites, as possibilidades, a maneira de ser e o comportamento, é sim, a própria sociedade e a cultura (Moreno, 1999), através de “complexos processos de socialização, (re)construindo-se e (re)fazendo-se ao longo do tempo e do percurso de vida de cada indivíduo” (Nunes, 2009: 14). Uma vez que se tem em conta a existência de comportamentos sociais adequados para cada género e ao serem constantemente validados e seguidos conforme as expetativas que a sociedade deposita e delinea para cada um dos sexos, homens e mulheres fazem o género.

Os problemas sociais de género existentes na sociedade atual proveem de uma construção social da masculinidade e feminilidade que tem nela moldada formas de ser e de estar tão enraizadas que direcionam pensamentos, opções, ações e julgamentos que têm impacto na vida de ambos homens e mulheres. As diferenças entre homens e mulheres são culturalmente produzidas. É a própria sociedade que delinea papéis distintos e os promove consecutivamente durante toda a vida, que resultam de condições políticas, económicas e sociais desfavoráveis para ambos os sexos: “a diferença não tem

sido sinónimo de diversidade, mas sim de desigualdade, de hierarquia e de posse dissemelhante de poder e de estatuto social” (Vieira, Nogueira & Tavares, 2012: 22).

A sociedade tem em si enraizados como normativos valores extremamente estereotipados e sexistas que subjugam a verdadeira condição do que é ser mulher e homem, continuando a perpetuar relações de poder e de diferenciação de género que legitimam o patriarcado, “o qual garante a posição dominante dos homens na sociedade e a subordinação das mulheres” (Connell, 1995: 77). As estatísticas mostram que os crimes, a violência doméstica, a pobreza e a exclusão social, são fenómenos que atingem particularmente as mulheres, “a análise de género mostra portanto que existe, ou persiste, uma desvalorização das mulheres ao nível social, político e económico. Esta desvalorização e esta subordinação aparecem como resultado das relações sociais de género” (Le Monde Selon les Femmes, 2004: 16).

As crenças sexistas das sociedades fazem parte de uma “herança cultural fortemente arraigada, historicamente construída e promotora de um certo *status quo*, o qual é dificilmente criticável por quem nele se sente confortável” (Vieira, 2017: 113).

As relações de poder desiguais entre homens e mulheres afetam as mais diversas áreas da vida como a família, o trabalho, a política, a educação, etc. “Perceptions of the appropriate division of roles in the home and family, paid employment, and the political sphere are shaped by the predominant culture – the social norms, beliefs, and values existing in any society” (Inglehart, & Norris, 2003: 8).

Ao longo dos anos foram feitos grandes avanços em termos de iguais direitos entre homens e mulheres no mundo, a igualdade passou pela lei, por oportunidades que antes eram negadas a quem nascia mulher, como a participação na vida pública, no direito ao voto ou mesmo no acesso à educação (Alcoforado & Vieira, 2007).

Nos dias de hoje, rapazes e raparigas sentam-se lado a lado nas escolas e é-lhes transmitido o mesmo padrão de conhecimentos. Contudo, a igualdade na educação não se reflete numa igualdade de oportunidades para ambos os sexos: “já não há mais processos que discriminam as raparigas na escola, as intervenções críticas passam a centrar-se na importância de explorar a distinção entre sucesso escolar e sucesso social” (Araújo, 2010: 229).

As instâncias sociais são um espelho da sociedade e o que está inscrito na sociedade é também o que se transmite por elas e as gerações mais novas não estão imunes às “disparidades entre homens e mulheres e aos estereótipos de género” (Comissão Europeia, 2016: 8).

A escola como espaço de socialização onde as crianças passam grande parte do seu tempo é uma dessas tão importantes instâncias sociais. A escola é no olhar de Luma Andrade um “constructo de cimento e sonhos” (2013: 47), é nela que se constrói o futuro, é nela que se aprendem maneiras de ser, de agir e de ver o mundo, é nela que se constroem identidades.

Em tempos, a escola foi um “local privilegiado para a reprodução das relações sociais de desigualdade de género” (Saavedra, 2005: 19), hoje é um espaço onde se pode efetivamente promover a mudança. O Estado português pretende “assegurar a igualdade de oportunidades entre ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de co-educação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo (Lei n.º 46/86, art.º 3.º, alínea j)” (Rocha, 2009: 91 cit in Araújo, 2010: 233).

Segundo a Constituição da República Portuguesa, no artigo 73º “O Estado reconhece a todos o direito à educação e à cultura (C.R.P., art.º 73.º), bem como ao ensino (C.R.P., art.º 74.º)” (Constituição da Republica Portuguesa, 1976). Embora rapazes e raparigas tenham o mesmo acesso à educação escolar, isto é, à escolaridade obrigatória e à mesma estrutura de ensino, é erróneo afirmar que é o suficiente para que ambos tenham a mesma igualdade de oportunidades: “a educação é (...) um obstáculo cada vez com menos importância para o sucesso das mulheres no emprego” (Walby, 2000: 63).

A escola é mais do que apenas a transmissão de conhecimentos, o cumprimento de matérias e programas e a formação de quem por lá passa. A educação assume um papel central na transmissão de valores e de cultura, na socialização das pessoas, na orientação do saber estar e do saber viver em sociedade e do saber ser.

Como agente de socialização, a escola transmite valores que são assumidos pelos alunos e alunas no processo de construção da sua identidade, de expectativas e de comportamentos. Esta poderá promover uma educação com base em valores igualitários e inclusivos, permitindo que os seus alunos e alunas não se sintam reprimidos nas suas escolhas e nas suas identidades, ajudando a desconstruir as relações sociais de poder. Por outro lado, esta pode reproduzir uma ideologia de género que legitime situações de desigualdade entre homens e mulheres, compactuando com as relações de poder contidas na sociedade e naturalizando-as.

Se as crenças sexistas moldam identidades rígidas de homens e mulheres no decurso de um processo educacional de uma sociedade típica e historicamente patriarcal, os valores que a instituição escolar transmite terão certamente impacto na construção da

identidade dos/as alunos/as, continuando a “orientar e a restringir significativamente as escolhas dos dois sexos em matéria de educação, de atividade profissional e de modo de vida” (Conselho da Europa, 1995, cit in Nunes, 2009: 43): a educação precisa de ter um poder emancipatório e não opressor.

Estas formas de “socialização escolar” têm impacto na identidade dos/as alunos/as, nas expectativas, no sucesso académico e na eficácia pessoal, na motivação escolar e na escolha de áreas vocacionais (Saavedra, 2005:105). Se a escola “se souber abrir às transformações sociais e culturais, há esperança de que os homens e as mulheres do futuro se estruturam de acordo com a sua ‘vocaçao autêntica’” (Martelo, 2004: 17).

Partindo da importância que a escola tem, como espaço de socialização, na construção de identidades e do sistema de valores dos alunos e alunas, esta investigação, enquadrada na área interdisciplinar dos Estudos de Género, procura compreender qual o papel da escola na (re)produção dos estereótipos e padrões de género assumidos como normativos na sociedade atual.

Desta forma inicia-se o trabalho com um conjunto de objetivos que se pretende atingir, como: perceber qual é o papel da escola na promoção da igualdade de género; onde é que a escola re(produz) os estereótipos de género; em que medida é que existe uma naturalização das relações de poder na educação; como é que as questões de género abordadas na escola têm impacto na construção das identidades dos alunos e das alunas; e se existe especial atenção dos intervenientes do processo educativo sobre as questões de género na escola.

Tendo como ponto de partida a escola como um importante espaço de socialização que ajuda a “moldar” identidades, abordaremos no Capítulo I- Do sexo ao género: a construção dos estereótipos de género, o papel do género na construção da identidade, explorando os conceitos de sexo, género, performatividade de género, identidade de género até ao “ser-se mulher” e “ser-se homem”, finalizando com a abordagem do papel dos estereótipos de género na construção da identidade de género.

O Capítulo II é dedicado à temática da escola e da educação escolar, permitindo abordar o papel da educação na promoção da igualdade de género e por outro lado, como é que esta reproduz os estereótipos de género dominantes da sociedade, explorando a questão dos programas, manuais, linguagem e expectativas dos/as professores/as com os/as seus/uas alunos/as.

No Capítulo III abordam-se as questões metodológicas de investigação e os procedimentos que guiaram o desenvolvimento do trabalho.

No Capítulo IV apresenta-se o resultado da investigação empírica, através da exploração do olhar dos/as professores/as do ensino secundário sobre as práticas educativas na sala de aula referentes à igualdade de género nas políticas educativas; a percepção da existência dos estereótipos de género nos programas, manuais, linguagem e expectativas; sobre as necessidades formativas em igualdades de género e quais os desafios na sua promoção.

Por fim, no último capítulo, apresentam-se as conclusões e reflexões finais deste trabalho, para dar resposta às questões iniciais que motivaram a elaboração desta investigação.

CAPÍTULO I – Do sexo ao género: a construção dos estereótipos de género

1.1- O género na construção da identidade

Mulheres e homens ainda são posicionados em polos opostos um do outro. Quando descobrimos o sexo de uma criança, inconscientemente atribuímos-lhe o género. Pensamos num mundo cor-de-rosa para as meninas, cheio de princesas e um mundo azul para os meninos, com carros e motas.

Há uma grande tendência para se falar das diferenças sociais com base nas diferenças sexuais. Estas diferenças constroem-se através do vestuário, gestos, postura, ideias, valores, representações e expetativas.

Os conceitos de sexo e género, ao pensar-se que andam de “mãos dadas”, são conceitos que se dissociam. Foram os estudos feministas, na década de 70, que começaram por separar o conceito de sexo e de género, defendendo que o género não se constitui como um fator biológico mas sim como uma construção social, cultural e histórica, desconstruindo a ideia de que “o género estava profundamente enraizado no indivíduo e que estas características eram estáticas (...) e se encontravam intimamente relacionadas com a natureza íntima” (Saavedra, 2005: 39).

Segundo autoras clássicas (Oakley, 1972; Scott, 1986), o conceito de sexo é usado para fazer referência à categoria biológica dos indivíduos, isto é, são as características anatómicas e fisiológicas que definem a diferença entre homem e mulher.

Já o conceito de género “é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categorização sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2015: 12). É o conjunto de significados sociais e dos valores que são atribuídos à masculinidade e à feminilidade, que tanto o homem e a mulher vão incorporando ao longo do processo de formação da sua identidade (Oakley, 1972), é considerado como uma elaboração cultural do sexo (Almeida, 1995).

O sexo como um fator biológico, é determinante para se pensar no género, fator social e cultural, uma vez que quando se descobre o sexo de uma criança, constroem-se expetativas e deduzem-se identidades, “identifica-se o sexo e pensa-se, de seguida, o género” (Mira, 2017: 19).

Existe uma falsa dicotomia de pensar na diferença como algo que estaria intrínseco na natureza do ser humano e que não estaria relacionado com um conjunto de aprendizagens de normas e valores que este atravessa ao longo da sua vida num determinado contexto (Almeida, 1995). A desigual distribuição de poder, tida como normativa na sociedade, provem de uma diferença sexual que polariza homens e mulheres (Mira, 2017), numa “desigualdade definitiva e fundada sobre uma diferença de natureza” (Foucault, 1984: 197 cit in Mira, 2017: 41).

O género pode analisar-se a nível das relações de poder entre homens e mulheres relativamente às posições ocupadas por estes e estas na sociedade; ao nível da desigualdade social referente aos diferentes e distintos papéis sociais femininos e masculinos e, por fim, ao nível da “socialização dos indivíduos com base nas expectativas sociais criadas em função do género” (Samagaio, 2018).

Socialmente, ser-se mulher e ser-se homem acarreta “um conjunto de papéis e expectativas sociais, fruto de uma construção social, transmitida pelo processo de socialização, eternizada por um conjunto complexo de práticas e mecanismos de reprodução de uma ordem instituída e fortemente legitimada” (Berger e Luckmann, 1999 cit in Mira, 2017: 15).

As características observadas nos homens e nas mulheres desenvolvem-se com influência no processo de socialização, começando logo quando se conhece o sexo da criança. A socialização é um processo de aprendizagem e interiorização que todo o indivíduo faz relativamente às normas e valores de um determinado meio social do qual este faz parte e resulta da interação entre os fatores individuais e contextuais. Este processo ensina as regras da sociedade ao indivíduo e integra-o nesta e é também através deste processo que o indivíduo tende a aprender a comportar-se segundo os modelos enraizados de masculinidade e feminilidade dominantes “reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas” (Louro, 2000).

Como refere Dagmar Meyer, “aprendemos a ser homens e mulheres desde que nascemos até o dia em que morremos e essa aprendizagem processa-se em diversas instituições sociais” (2001:32) como é o caso da família, da escola, dos media, do grupo de amigos, do trabalho, etc, que se constituem como os principais agentes de socialização. É nestes contextos sociais que se continua a educar diferentemente o rapaz e a rapariga para o desempenho dos mais variados papéis ao longo das suas vidas, “como se a diferenciação biológica determinasse as características pessoais, as oportunidades de

desenvolvimento e os percursos de vida de uns e de outras” (Cardona et al., 2015: 17).

Este processo de socialização pode ser dividido em dois momentos: a socialização primária e a socialização secundária. A socialização primária ocorre na infância, e é aqui onde a criança aprende os modelos básicos da sociedade, tais como a linguagem, as regras básicas, os modelos comportamentais e os valores. Já a socialização secundária ocorre na adolescência e prolonga-se por toda a vida adulta e define-se como a “interiorização de submundos institucionais especializados (...) aquisição de saberes específicos e de papéis direta ou indiretamente enraizados na divisão do trabalho” (Berger & Luckman, 1966), isto é, o indivíduo já socializado confronta-se com novas realidades sociais.

São os agentes de socialização e as instituições que impõem determinados modelos comportamentais, padrões, normas, etc., “o que o gênero é e o que homens e mulheres são e o tipo de relação que ocorre entre eles são produtos de processos sociais e culturais” (Almeida, 1995: 128) e a importância dada a determinadas normas de gênero dependem da sociedade e da época (Schouten, 2011).

A construção social do gênero como um conjunto de papéis e expectativas sociais é transmitida através do processo de socialização: “a construção social da masculinidade e da feminilidade tem como base um conjunto de padrões de comportamentos e hábitos que funcionam, tanto a um nível descritivo, como prescritivo, infiltrando-se no processo de socialização” (Mira, 2017: 15).

A diferença de gênero acarreta a diferença de representações de si, cada pessoa tenta colocar-se na sua “ordem de gênero” (Connell, 1997), assumindo o seu lugar na sociedade de acordo com a sua identidade.

A identidade é construída pelo próprio indivíduo, que se constitui como produtor de si mesmo. Contudo, o grupo no qual este se insere tem também importância neste processo. A identidade do próprio indivíduo combina a identidade individual, que diferencia o indivíduo dos outros, e a identidade coletiva que “agrupa” o indivíduo em determinados grupos sociais, sendo que a identidade individual ganha significado na sua afirmação se for validada por aqueles com quem se tem algum tipo de relacionamento (Jenkins, 2005).

Segundo George Mead, na construção da identidade individual, este refere que existe um eu biológico, mediado por um eu social originário da interação entre o próprio indivíduo e os outros ao seu redor – família, grupos de pares, e que juntos, formam um outro generalizado, isto é, os valores, as crenças e as regras de conduta com base nas quais se vive (Mead, 2008). A construção da identidade individual não se pode dissociar do

processo de socialização, pois esta é construída socialmente na interação com os outros, onde o sujeito se define e redefine ao longo de toda a sua vida. De acordo com o mesmo autor, a identidade está fora do corpo do sujeito, é uma representação, contudo, nunca deixa de ser acompanhada por este, a “representação de si próprio deriva da representação dos outros” (Pio-Abreu, 2006: 5).

O processo de construção de identidade é inseparável dos padrões culturais referentes à cultura específica onde o indivíduo em construção se insere, “os hábitos dela (cultura) são os seus hábitos (indivíduo), as crenças dela, as suas crenças, as incapacidades dela, as suas incapacidades” (Benedict, 2000: 15). A cultura é compreendida e interiorizada pelo sujeito ao interagir com o meio, sendo que toda a construção quer seja de um sujeito ou de uma identidade envolve um grau de normatização.

O gênero como um eixo de construção identitária, tal como a identidade, constrói-se através de um processo de identificação e diferenciação.

A apropriação de gênero é um processo ativo que relaciona a individualidade do indivíduo com a sua cultura. A criança vai aprendendo o papel do feminino e do masculino com aqueles que lhe estão/são próximos “através da construção de semelhanças com os seus pares, ou com pares idealizados, mas também pelas diferenças que encontra e afirma em relação aos outros com pertencas distintas das suas” (Bergano, 2009).

O “tornar-se mulher” (Beauvoir, 1949) ou homem desenvolve-se na construção da identidade de gênero, que se define pelo “conjunto de traços construídos na esfera social e cultural por uma dada sociedade” (Silva, 2006) que estipula quais os gestos, os comportamentos, as atitudes, os modos de vestir, falar e agir para homens e para mulheres. A identidade de gênero tende a estar em conformidade com o sexo biológico do sujeito e é “imposta pelo processo de socialização, que impede construções singulares, moldando um “comportamento” comum a todos os indivíduos” (Silva, 2006).

A identidade de gênero é um elemento chave no desenvolvimento da personalidade, influência o modo de ser, agir e pensar dos indivíduos e constitui-se através do conjunto de crenças, atitudes e estereótipos do indivíduo acerca de gênero, que têm origem em antecedentes biológicos, psicológicos e sociais (Papalia & Olds, 1998), “pode-se afirmar que a construção da identidade de gênero é o resultado da interação de fatores biológicos, sociais, culturais e cognitivos” (Alvanel, 2015).

É a identidade de gênero que identifica o indivíduo no grupo feminino ou

masculino e é esta pertença no grupo de género que lhe atribui determinadas expectativas e comportamentos sociais diferenciados: “ser menino ou menina é um aspeto central na construção da identidade” (Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves & Tavares, 2005: 11).

Algumas atitudes e comportamentos são estimuladas ou inibidas consoante o sexo da pessoa e de acordo com os modelos estabelecidos de masculinidade e feminilidade da cultura a que o sujeito pertence: “quando imitam, as crianças são reforçadas por apresentarem comportamentos adequados ao seu sexo, e são punidas ou não reforçadas quando apresentam comportamentos considerados, socialmente, como inadequados ao mesmo” (Bem, 1984 cit in Costa & Antoniazzi, 1999). É neste processo de identificação que os indivíduos começam a desempenhar papéis sociais em conformidade ao seu género, estes papéis sofrem uma grande influência das expectativas do grupo social e da própria pessoa acerca da maneira "correta" de desempenhá-los.

Quando uma pessoa se “mostra em conformidade com os papéis de género que lhe são socialmente prescritos, em virtude de ter nascido do sexo masculino ou feminino” (Vieira et al., 2012: 22), fala-se de tipificação de género.

Simone de Beauvoir enunciou no seu livro “O Segundo Sexo” em 1949 “Não se nasce mulher, torna-se mulher” (Beauvoir, 1949), e este “tornar-se” vem incutido na incorporação de papéis, de modos de ser e de estar que vão de encontro com o modelo de feminilidade da cultura a que pertence, não do “sexo”. O mesmo acontece com o ser-se homem, onde estes aprendem e assumem as características da masculinidade predominante na sua cultura.

O género “não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado” (Butler, 2010: 25), contudo, legitima-se a atribuição do género feminino à mulher e do género masculino ao homem.

O género é “performativamente” (Butler, 1990) construído, é algo que se faz e que se constrói segundo um padrão normativo e regulatório, pela repetição dos gestos e atos culturais, respeitando uma ordem social. “Mulheres e homens escolhem certas opções comportamentais e ignoram outras e, ao fazê-lo, elas e eles fazem o género” (Vieira et al., 2012: 16), uma vez que agem em conformidade com o que é suposto e esperado por eles, desempenhando uma *performance* “um papel que se representa” (Saavedra, 2005: 43).

A performatividade de género designa-se por “uma ratificação das normas, dos padrões socioculturais discursivamente estabelecidos (...) a linguagem não apenas compreende o corpo e o sexo tal como se apresentam, como algo dado, mas sim cria,

constrói significações e representações daquilo que nomeia” (Soares, s.d: 5). A linguagem é fundamental na construção de identidades e na reprodução de certas representações sociais de género “o discurso produz os efeitos que ele nomeia.” (Butler, 2000: 111).

Mesmo antes de um bebé nascer, durante as ecografias pré-natais, a frase “É uma menina/um menino!” leva a que o posicionamento do sujeito e da sua identidade possa ser resultado performativo desta ação.

As práticas discursivas, segundo Davies & Harré, definem-se como “as diferentes maneiras em que as pessoas, através dos discursos, ativamente produzem realidades psicológicas e sociais” (Davies & Harré, 1990). As identidades são também construídas dentro do discurso, produzidas em espaços históricos e práticas discursivas específicas (Hall, 1996), uma vez que a performatividade linguística define-se “através do uso da língua no qual estão imbricados e incorporados (com o sentido de corpo) os aspetos sociais e culturais” (Pennycook, 2007 cit in Louro, 2000).

A categoria de “sexo” é tida como normativa, um “ideal regulatório” (Foucault, s.d cit in Louro, 2000), “é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda a força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir — demarcar, fazer, circular, diferenciar — os corpos que ela controla” (Louro, 2000). O corpo é uma ferramenta fundamental de comunicação e de expressão da identidade e espera-se que o corpo dite a identidade através das suas “marcas biológicas”.

O "sexo" não é apenas aquilo que alguém tem “ele é uma das normas pelas quais o "alguém" simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (Louro, 2000).

A performance, como repetição dessas normas, que requer efetivamente capital simbólico para ser eficaz, pode ser uma parte do processo de performatividade. Estas performances podem fazer jus à condição sexo/género ou serem performances subversivas de género que “destabilizam” a ordem social do binarismo sexual e dos “géneros inteligíveis” (Butler, 2003). A autora refere-se a “géneros inteligíveis” aos que mantêm coerência entre sexo, género, desejo e prática sexual (ex: mulher, género feminino, deseja homens, heterossexual). Os “géneros inteligíveis” restritos ao binarismo homem/mulher, remetem para papéis sociais diferentes, assim como, os papéis culturais, emocionais, psíquicos, sexuais, etc, estabelecidos através de normas regulatórias legitimando, normatizando e aprisionando os sujeitos em duas categorias que se excluem a si próprias, condicionando determinadas identidades.

Ao agir-se em conformidade com o que é esperado pelas pessoas de determinado sexo acaba-se “por reafirmar os arranjos baseados nas categorias sexuais como sendo naturais, fundamentais e imutáveis, legitimando conseqüentemente a ordem social” (Vieira et al., 2012: 17).

Segundo Foucault, para que as normas regulatórias possam exercer o seu papel é preciso que haja “instâncias sociais que legitimem os discursos e padronizem a performance. Estas instâncias de poder, na modernidade, são amparadas no discurso científico, e amplamente difundidas nas sociedades, produzindo o seu efeito de verdade” (Foucault, 1987, cit in Soares, s:d).

Ao contrário das características biológicas, que são atribuídas ao sexo de uma pessoa e que são inerentes a ela, as características relacionadas com o género são inculcadas durante o processo de socialização ao longo de toda a vida condiciona os comportamentos, os valores, as diferentes expectativas consoante se é homem ou mulher. Ou seja, e de acordo com o que referimos anteriormente, em cada cultura, desde que se nasce “o género reagrupa os papéis e as funções atribuídos respetivamente aos homens e às mulheres” (Le Monde Selon Les Femmes, 2004: 11).

O “tornar-se” homem ou mulher passa por um processo onde o indivíduo precisa de moldar-se “sustentando ou criticando, aderindo ou rejeitando, integrando-se ou afastando-se, obedecendo ou resistindo às regras impostas pela cultura e definidas como normas, conformando características, comportamentos e papéis que não necessariamente sejam aqueles que condizem com aquilo que ele almeja para si enquanto traços identificatórios” (Silva, 2006).

São as características privilegiadas de ser-se homem ou mulher e de comportar-se como tal, que mesmo não sendo assumida por todos/as, é por si só considerada “normativa” (Connell & Messerschmidt, 2013).

1.2- Estereótipos de género

Dadas as diferenças biológicas entre homens e mulheres construiu-se à sua volta uma polaridade de papéis, valores, expectativas e comportamentos sociais. “O senso comum continua a atribuir, de forma generalizada e dicotómica, diferentes características e comportamentos aos homens e às mulheres, sendo reproduzidos sistemas culturais saturados de formas hegemónicas de dominação” (Mira, 2017: 30).

Quando falamos de homens e mulheres, atribui-se inconscientemente certas

representações e imagens mentais, que levam-nos para a construção da feminilidade nos eixos de uma feminilidade ideal e a masculinidade nos eixos da masculinidade hegemónica.

Formam uma dicotomia que social, cultural e historicamente se construiu onde são “posicionados/as como categoriais que se excluem mutuamente” (Flax, 2008 cit in Mira, 2017: 16), regida por relações de poder, o homem “o ser, o Absoluto” concedido ao espaço público e a mulher “o Outro”, destinada ao espaço privado (Beauvoir, 2009 [1949]: 16).

Estas crenças pré concebidas acerca de pessoas que pertencem a um determinado grupo designam-se de estereótipos e baseiam em características como a idade, etnia, género, classe social, entre outras, “os estereótipos são encarados como inevitáveis e uma resposta à necessidade que o ser humano tem em ordenar, categorizar e classificar as coisas, como sejam pessoas e situações, face à complexidade do mundo” (Lippman, 1922 [1961]).

Os estereótipos encontram-se, associados a processos que discriminam e baseiam-se em preconceitos ou ideias pré concebidas que de alguma forma moldam as relações interpessoais e as expectativas sociais em relação a determinados indivíduos, apenas porque estes pertencem a certos grupos ou categorias sociais.

Muitas são as vezes em que os agentes de socialização evidenciam estes estereótipos em relação ao género, promovendo a feminilidade tradicional e a masculinidade hegemónica, condicionando a “descrição do sujeito através de modelos normativos (de género e sexual), sem se importar com as construções singulares do próprio sujeito” (Silva, 2006: 120). Aqueles que se afastam da visão dominante da masculinidade e feminilidade acabam por ser alvo de juízos negativos por parte dos outros.

Os estereótipos de género são um conjunto de crenças “socioculturalmente interiorizadas e assumidas” (Silva, s.d: 52) “estruturadas acerca dos comportamentos e características particulares do homem e da mulher (...), incluem as representações generalizadas e socialmente valorizadas acerca do que os homens e mulheres devem «ser» (traços de género) e «fazer» («papéis de género»)” (Neto et al., 2000: 11), apresentam “um forte poder normativo” (Vieira et al., 2012: 26) e são bastante prejudiciais uma vez que apresentam uma “leitura distorcida e redutora da realidade” (Vieira et al., 2012: 26).

Os estereótipos relativos ao género “contribuem para perpetuar os traços/atributos psicológicos e físicos e papéis de género da sociedade de domínio patriarcal” (Silva, s.d:

52) colocam em “caixas” diferentes o que é ser homem e ser mulher. Persistem em categorias como a aparência corporal, a personalidade, os papéis sociais, as profissões desempenhadas, refletem também as “expectativas normativas sobre a divisão do trabalho entre os sexos e às regras relacionadas com o sexo sobre as interações sociais, que existem dentro de um determinado contexto histórico-cultural” (Spende, 1985 cit in Nogueira & Saavedra, 2007: 13), condicionando valores, expectativas, comportamentos e ações por parte dos indivíduos.

Os homens são vistos como fortes, ativos, competitivos, agressivos e independentes e as mulheres como emotivas, sensíveis, gentis, carinhosas e cuidadosas (Cardona et al., 2015). A existência de uma visão dicotômica entre a mulher e o homem (“expressividade feminina” versus “instrumentalidade masculina” (Vieira et al., 2015: 25)) leva a pensar que “a diferença estaria na natureza dos seres e não num processo de aprendizagem e de apropriação diferencial de normas e valores” (Vieira et al., 2015: 26).

A atribuição de diferentes papéis sociais à mulher e ao homem, condiciona o desenvolvimento identitário do indivíduo, como este se vê enquanto membro do grupo dos homens ou das mulheres, como se comportar e a forma como os avalia em função do seu género (Cardona et al., 2015: 52). Os papéis sociais de género definem-se como “padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para os seus membros e que definem os seus comportamentos, as suas roupas, os seus modos de se relacionar ou de se comportar” (Louro, 1997: 24). É na sua aprendizagem que cada indivíduo retira o que é considerado adequado e inadequado para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, tentando responder a essas mesmas expectativas.

Segundo Susan Basow (1986), os estereótipos podem-se dividir em: estereótipos relativos a traços de personalidade (ex: agressividade/passividade); estereótipos relativos aos papéis sociais (ex: “chefe de família”/ cuidadora); estereótipos relativos à profissão (ex: pedreiro/cabeleireira) e estereótipos referentes às características físicas (ex: musculado/ “formas corporais arredondadas”).

São estes estereótipos de género que são transmitidos, por vezes inconscientemente, podendo estar a contribuir “para instituir ‘verdades’ sobre os diferentes sexos” (Ferreira, s.d: 45) influenciando a maneira como ambos, homem e mulher, se comportam e as suas expectativas de vida. Estes estereótipos formatam logo desde cedo a educação e a socialização das crianças, influenciam decisões, bloqueiam acessos, impõem e conferem ‘legitimidade’ à violência e sexismo quotidianos (Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres, 2016).

CAPÍTULO II- O papel da educação na (des)igualdade de género

2.1- A responsabilidade da escola na promoção da igualdade de género

O ser humano é um ser sociável e é a sua sociabilidade, capacidade de relacionar-se com os outros, que lhe proporciona o desenvolvimento de competências e valores de modo a construir a sua identidade. Crianças e jovens são autores plurais “produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos” (Dayrell, 2007: 1114), constroem a sua identidade nas interações que têm com o meio à sua volta e com os diversos contextos sociais onde estão inseridos, adequando esse meio às necessidades, expectativas e interesses que caracteriza cada sociedade. O processo de socialização alinha-se com as exigências da sociedade na cultura dominante.

A escola constitui-se como um dos principais agentes de socialização, é nela que as crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo, e é nela onde desenvolvem relações, competências, normas e valores sociais. É na escola que os alunos e alunas vão, ao longo dos anos, preparar-se para a vida adulta, adquirindo saberes e competências para que desenvolvam “um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente” (Durkheim & Matousek, 1922). Os alunos e alunas trazem das suas vivências e dos seus contextos sociais “uma bagagem de conhecimentos que modelaram o seu entendimento do mundo” (Vieira et al., 2015: 52). O espaço normativo da sala de aula não deixa de ser afetado pelos problemas sociais das comunidades envolventes e isso é desde logo observado nos comportamentos manifestados pelos alunos (Samagaio, 2018).

A escola é um espaço privilegiado de educação, de recolha de saberes e de partilha, que “reflete as ideias e as maneiras de ser, de estar e de pensar das ideologias de uma época” (Samagaio, 2018). A escola, também ao representar um espaço de socialização onde as crianças passam grande parte do seu tempo, tem cada vez mais, que tomar a seu cargo a formação moral e cívica.

Para além de ser um corpo com responsabilidades educativas, a escola não deve ser vista apenas no sentido de educar para o conhecimento, deve ser vista também como capaz de ensinar as noções de bem e de mal e que luta contra as desigualdades e injustiças, para que dela saiam alunos e alunas providos/as de saberes que os/as capacitem a ser

cidadãos e cidadãs mais ativos na sociedade no que se trata ao exercício de uma cidadania plena.

A escola deve ser vista como um agente de mudança capaz de habilitar crianças e jovens com um conjunto de valores e ideais mais justos, dotá-los de comportamentos mais solidários e trabalhar em prol de eliminar qualquer tipo de visão discriminatória e comportamento que reproduza desigualdades, a educação tem que fazer-se acompanhar por um “poder emancipatório” (Vieira, Alvarez & Ferro, 2017).

A educação formal, que corresponde aos conteúdos previamente definidos, deve-se fazer acompanhar por um conjunto de políticas sociais e programas que promovam a cidadania. É o Estado que tem como função criar políticas voltadas para a igualdade de direitos e oportunidades para promover uma cidadania inclusiva e emancipatória em todas as áreas.

O Conselho da Europa apela numa das suas diretrizes a necessidade de “criar na escola contextos de aprendizagem centrados nas necessidades e interesses das raparigas e dos rapazes face aos problemas que afetam as nossas sociedades; proporcionar aos/às alunos/as meios para desenvolverem e exercerem a cidadania democrática” (Conselho da Europa. Comité de Ministros, 2007 cit in Vieira et al., 2015: 78), reconhecendo os rapazes e as raparigas, como agentes de mudança social.

O Guião de Educação da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) apresenta a definição do que se entende por uma escola democrática, isto é, uma escola que se rege por “oferecer resistência contra o autoritarismo, a opressão e todas as formas de discriminação baseadas no sexo, na classe, na raça/etnia, na orientação sexual, na religião, na cultura (...) supera preconceitos e estereótipos” (Vieira et al., 2015: 20).

O exercício de uma cidadania plena numa sociedade plural como a sociedade contemporânea implica “a experiência da diferença e da reciprocidade, a consciência de direitos e deveres contextualizados, a aquisição de qualidades relacionais e de comunicação positiva e a rejeição de desigualdades, de preconceitos e de racismos” (Vieira et al., 2015: 54) é o respeito pelo outro independentemente das suas crenças, características ou identidades. É um ato de cidadania ter consciência das desigualdades e trabalhar para as combater.

A cidadania implica a aceitação da igualdade dos direitos e dos deveres para todos e todas; a aceitação da diversidade respeitando culturas, crenças, religiões etc. e a aceitação da diferença, rejeitando qualquer tipo de discriminação, racismo, sexismo, etc. (Vieira et al., 2015).

A sala de aula terá de ser um espaço que se fará reger “por uma cultura da cidadania, na medida em que não existe verdadeira cidadania sem pensamento autónomo e crítico” (Perrenoud, 2002: 129). Os processos de modernização trazem consigo a necessidade de haver uma “reflexividade social” (Fernandes, 2006 cit in Samagaio, 2018) e uma “consciência crítica em torno do papel individual na manutenção das desigualdades” (Vieira et al., 2015: 58). O que requer que se trabalhe para que cada criança e jovem consiga “analisar criticamente as situações que os afetam de forma mais ou menos próxima” (Martins, Veiga, Teixeira, Vieira, C. Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009 cit in Cabral, 2015: 11) e que tomem “consciência de que as diversidades são fonte de enriquecimento humano, aprendendo a agir em prol da eliminação dos mecanismos sociais que constroem e reproduzem a desigualdade e as discriminações” (Vieira et al., 2015: 5), o exercício de cidadania é um “processo de aprendizagem que pode desenrolar-se ao longo da vida” (O’Shea, 2003).

Educar para a cidadania leva ao aprofundamento de temáticas como a igualdade de género. É fundamental que a escola não seja um espaço que repercuta as estereotípias de género mas sim, que promova “uma cultura de igualdade de oportunidades para ambos os géneros” (Martins & Mogarro, 2010: 187 cit in Cabral, 2015: 27) e elimine as desigualdades entre homens e mulheres que continuam a prevalecer na sociedade; “é um relacionamento novo entre mulheres e homens, que se sabem iguais, que se respeitam como iguais, que negociam como iguais” (Rêgo, 2005: 6).

A adoção de práticas educativas que “estimulem” a participação dos alunos e alunas em contexto escolar ajuda-os a ganhar consciência das desigualdades existentes à sua volta. A abordagem das questões de cidadania e de género dentro da sala de aula é fulcral no processo educativos dos e das adolescentes; “os estabelecimentos de ensino são um lugar privilegiado para realizar uma ação eficaz em favor da igualdade de oportunidades entre raparigas e rapazes” (Nunes, 2009: 40) ajudando os/as jovens a desocultar mensagens, a desconstruir falsas conceções sobre o mundo e a terem atitudes mais flexíveis sobre os papéis de género.

Erradicar o sexismo como uma forma de discriminação devido ao sexo, emerge de uma necessidade de mudança nas relações sociais entre homens e mulheres e das desigualdades entre estes.

A promoção da igualdade de género faz-se através de programas de ação positiva, que necessitam de uma “conjugação de atores, forças, constrangimentos e incentivos (...) necessita(m) igualmente da criação de mecanismos institucionais de um novo tipo, que

não sejam apenas estruturas de proteção, mas que estejam incumbidos de resolver os problemas da discriminação” (Vogel- Polsky, 1991: 11).

É necessário consciencializar para a participação dos alunos e alunas na mudança no mundo no sentido de o tornar mais justo e para que a parceria entre homens e mulheres seja um exercício de cidadania fulcral em contextos privilegiados de interação como são as escolas (Banks, 2008); “toda a educação é [um ato de] política e [todas] as escolas são locais de política cultural” (Pennycook, 1994: 301).

2.2- A escola enquanto (re)produtora dos estereótipos de género

As instituições sociais, como são os estabelecimentos de ensino, são um espelho das práticas sociais da própria sociedade (Giddens, 2003 cit in Samagaio, 2018) e a educação, que deveria desde logo, favorecer a eliminação dos estereótipos, muitas vezes ela própria reproduz a ideologia de género dominante; que influencia e possibilita a interiorização progressiva de papéis sociais de género através das normas sociais e dos valores que são transmitidos através da comunicação educacional (Giddens, 2003 cit in Samagaio, 2018).

A escola é um local privilegiado de mudança, podendo optar por incentivar a desconstrução de estereótipos de género e de práticas discriminatórias e criar nela espaços protegidos que permitam a reflexão e a discussão destas temáticas para que raparigas e rapazes “possam ter iguais possibilidades e direitos de escolha ao longo do seu percurso escolar e profissional, na construção dos seus projetos de vida ou nas respetivas participações, a todos os níveis, na vida económica, social e política” (IV Plano Nacional para a Igualdade 2011-2013).

Porém, a escola “é simultaneamente reprodutora e transformadora das diferenças de género devido às contradições que nela ocorrem e às que ela própria introduz” (Carvalho, 2013: 65), dado que é uma entidade que não se dissocia da própria sociedade; o que leva a que também ela repercute as assimetrias de género. A escola “ainda vive no passado, pois o presente em que atua é diferente da realidade para que foi concebida” (Martins, 2009).

A educação escolar representa um papel determinante nos valores e normas aprendidos pelos alunos e alunas e os estabelecimentos de ensino, assim como a cultura escolar, não podem resistir à mudança e à constante adaptação às necessidades sociais de uma determinada sociedade. A perpetuação de uma educação que transmite os valores e

normas dos papéis de género rígidos e dominantes, está a incutir nos/as alunos/as como é que estes/as devem-se comportar consoante o seu sexo e que expectativas são esperadas deles/as enquanto rapazes e raparigas.

A cultura tem um papel fulcral, uma vez que “women as well as men adopt the predominant attitudes, values, and beliefs about the appropriate division of sex roles within any society” (Inglehart, & Norris, 2003: 8).

A educação deve ser vista como um “ato de intervenção no mundo” (Freire, 2000: 22), a educação formal implícita no programa de cada escola não se devia dissociar da própria educação para a cidadania e deve ser pensada segundo lentes de género (Bem, 1993).

Pensar na escola como um espaço onde os mecanismos sociais de género atuam da mesma forma que existem e atuam na sociedade (Mosconi, 2009 cit in Alvarez, Vieira & Ostrouch-Kamińska, 2017) remete para a visão de que “as escolas são muito mais do que um veículo para a instrução escolar; ensinam tanto rapazes como raparigas a tornarem-se homens e mulheres numa sociedade classista, sexista e racista” (Oakley 1997: 7).

A escola como agente de socialização, tem influência no desenvolvimento da identidade de quem lá passa; “a construção das identidades dos estudantes é um processo de negociação, rejeição, aceitação e ambivalência” (Haywood & Mac na Ghail, 2000: 59) e a escola é um dos principais locais “onde os rapazes aprendem a ser masculinos” (Saavedra, 2005: 51) e onde as raparigas aprendem a ser femininas. As instituições escolares acabam por ensinar aos rapazes a masculinidade culturalmente adequada, enfatizando a dureza e a força que os rapazes têm de possuir e ridicularizando a sensibilidade e a delicadeza que estes possam mostrar (Kenway, 1995; McLean, 1995), assim como acontece no processo de aprendizagem das raparigas nos eixos da feminilidade ideal.

No sistema educativo existe o currículo que se entende como um “conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos (...), de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para esse nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei” (art.º 2.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro).

Os tipos de currículos que as escolas ensinam passam pelo currículo explícito (formal), que se refere ao currículo que consta nos programas de estudo de cada ano

escolar e que a escola adota; e o currículo implícito (oculto ou informal), que engloba os valores, crenças, expectativas, que os estudantes aprendem e partilham como parte da sua participação na vida escolar (Eisner, 1985), reforçando os estereótipos de género que atuam de uma forma mais ou menos subtil nos processos de socialização das alunas e dos alunos mantendo as relações de poder.

Esta diferenciação de géneros subsiste “ao nível dos currículos” (Saavedra, 2005: 9) e constrói-se através “de certas condições de aprendizagem na escola” (Pinto, 2009: 8); como na “ideologia inscrita nos manuais escolares” (Saavedra, 2005: 73) e materiais pedagógicos, dados os estereótipos de género presentes, as conceções do feminino e do masculino incorporadas e a forma como o homem e a mulher são representados; na “linguagem sexista (...) que é usada pelos professores durante as aulas” (Saavedra, 2005: 73); na “hierarquização das disciplinas” (Saavedra, 2005: 73); “nas relações estabelecidas na sala de aula entre professores/as e alunos/as, as quais reforçam as tendências discriminatórias presentes nos currículos e nos materiais pedagógicos” (Saavedra, 2005: 10); no silêncio; nas regras (Ferreira, s.d) e no “processo de socialização de raparigas e rapazes” (Pinto, 2009: 8).

2.2.1- Os programas e os materiais didáticos

A escola “ não apenas reproduz ou reflete as conceções de género (..) que circulam na sociedade, mas ela própria as produz” (Ferreira, s.d: 45); quando adota materiais didáticos que têm neles valores pejorativos em termos de géneros, passando a escola a ser uma instituição reprodutora de desigualdades de género (Ferreira, s.d).

O currículo explícito abrange os manuais escolares, estes que são “um recurso de ensino e de aprendizagem, ao mesmo tempo que são veículos de transmissão de conhecimentos e de valores sociais e culturais, pelo que a sua seleção e escolha devem ser criteriosas e fundamentadas face ao projeto formativo que se quer para os alunos e alunas” (Pires, 2014: 14); cumprindo com os “objetivos definidos em relação com as finalidades do sistema educativo” (Ferraz, 1997 cit in Pinto, s.d : 5).

Os manuais escolares, assim como todos os materiais pedagógicos, são parte integrante na educação dos alunos e desempenham um auxílio fundamental para a profissão de docente; “o manual escolar revela-se “útil”, não só para facilitar e organizar o trabalho do professor, mas também para garantir ao Estado o cumprimento dos

programas instituídos oficialmente e coadjuvar a eliminação do poder crítico que o professor possa ter” (Tormenta, 1996: 55).

Inúmeros autores e estudos têm referido a forma como os manuais escolares são “instrumentos privilegiados de transmissão de ideologia acerca do género” (Saavedra, 2005: 94), perpetuando os estereótipos de género, e acabam, muitas vezes, por ter “conteúdos essencialmente sexistas e em muitos aspetos já ultrapassados da realidade” (Ferreira, s.d: 47).

Os manuais são inúmeras vezes visitados pelos/as alunos/as e têm um papel fulcral na construção das suas identidades (Saavedra, 2005: 103); “pelos textos escolhidos ou por aqueles que se ocultam, pelos factos que se evocam ou por aqueles que se silenciam, os programas escolares e os seus órgãos privilegiados de difusão, os manuais, são um dos principais valores que transmite a instituição escolar” (Vaquinhas, 1995: 93).

Alguns aspetos relativos às distorções sexistas apresentadas nos materiais escolares passam pela invisibilidade, retratada na omissão de imagens femininas e na sobre-representação do homem (Silva, s.d); sendo uma “maneira de consumir o apagamento simbólico das mulheres” (Abranches & Carvalho, 1999 cit in Saavedra, 2005: 96). Existe uma grande invisibilidade e desvalorização dos feitos e contributos onde as mulheres foram as protagonistas nas matérias dadas, o que favorece uma perspetiva limitada sobre a participação das mulheres na sociedade.

A ideologia transmitida nos manuais, através da imagem de mulheres e de homens “confere, pois, visibilidade a determinados tipos de poder, (...) que vão ao encontro das representações sociais de género que fazem parte do senso comum, podendo reforçar alguns dos mitos em torno da feminilidade e da masculinidade” (Nunes, 2009: 206).

As representações sociais de género estereotipadas presentes nos manuais escolares que transmitem conceções distorcidas do que é a feminilidade e a masculinidade, do que é ser mulher e ser homem “que se fundamentam no facto de se nascer fêmea ou macho.” (Nunes, 2009: 13); atribuindo características e papéis rígidos a homens e mulheres levando à ideia de que “há papéis sociais especificamente para homens e especificamente para mulheres” (Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva & Tavares, 2011: 14).

Existe também um grande desequilíbrio na representação de poder entre géneros; retratando predominantemente o homem “como ativo, realista, dominante e suporte da família” e ligado à esfera pública e a mulher como romântica “envolta num sentido estético, segundo critérios de beleza e fealdade” (Fonseca, 1984 cit in Martelo, 2004),

mãe e cuidadora, “observadora, idealista, obediente e doméstica” (Pires, 2014: 58) ligada ao privado e à vida doméstica e sempre dependentes dos homens.

E, por fim, como um aspeto relativos às distorções sexistas apresentadas nos materiais escolares, o irrealismo, isto é, a inadequação das imagens apresentadas em conformidade com a realidade, ocultando as mudanças que ocorreram nos papéis de género (Vieira et al., 2015). Estudos (como os de Henriques (1994), Fonseca (1994), Magalhães (1998) e Ferreira (2002)), mostram que os manuais escolares têm mantido muitas das imagens conservadoras, não dando conta da mudança social e da presença feminina em atividades não tradicionais e ainda da existência de expectativas diferentes das de há décadas atrás.

Constituem assim obstáculos a uma educação que permita um maior sucesso educativo das raparigas, dado que não se aborda o contributo de mulheres em áreas que se pensam dominadas pelos homens, como as engenharias e tecnologias, havendo uma ausência de modelos femininos positivos que permitam às crianças, raparigas e mulheres poderem-se identificar, levando-as a acreditar que estas poderão ser áreas que não conseguirão ter êxito.

Ana da Silva (s.d) apresenta mais alguns aspetos relativos às distorções sexistas apresentadas nos manuais e materiais escolares; como as diferentes formas de tratamento para homens e mulheres, isto é, existe uma forma diferente de tratar linguisticamente as personagens femininas e masculinas; a constante transmissão da ideia de que o trabalho doméstico recai sempre na mulher; as representações estereotipadas na partilha de poder entre homens e mulheres na vida familiar, relacionados com as profissões, como “costureira” e “cabeleireira” que são apresentadas como profissões exercidas por mulheres e “serralheiro” como profissão exercida por homens; e o uso sistemático do masculino genérico ou “falso neutro” (Barreno, 1985 cit in Silva, s.d), uma prática que se encontra enraizada e naturalizada.

Um estudo realizado por Castro & Ramos (2018) mostram que os manuais referem diferentemente o sexo masculino do sexo feminino; as expressões mais utilizadas são “rapaz(es)” e “menina(s)”, respetivamente. “É interessante verificar que não se utiliza com a mesma frequência rapazes/raparigas e meninos/meninas para referir indivíduos dos dois sexos” (Castro & Ramos, 2018: 332); a preferência destes termos confere a atribuição de um tratamento mais delicado para o sexo feminino, ao contrário do tratamento menos cuidado para o sexo masculino.

Os manuais escolares deviam estar livres de conteúdos sexistas, como está implícito na Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto que elucida quanto ao regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário; onde, segundo o artigo 11º, que destina-se aos critérios de avaliação e decisão das comissões, ponto 2 “as comissões de avaliação atendem também aos princípios e valores constitucionais, designadamente da não discriminação e da igualdade de género”.

Os manuais para além de terem influência no que se aprende ao nível do programa escolar têm também influência “a nível moral e intelectual” (Sheldon, 1988 e Gimeno, 1995, cit in Cabral, 2005) em todos os seus utilizadores.

Estes devem ser olhados de um ponto de vista reflexivo a fim de os avaliar no que toca à sua qualidade de conteúdos textuais e ilustrativos e à sua adequação no que concerne ao conjunto de valores que a escola quer transmitir e integrar na própria educação e formação dos/as alunos/as (Pires, 2014: 14); permitindo-lhes “construir a sua identidade de uma forma plena e sem conflitos” (Martelo, 2004: 45).

2.2.2- A linguagem

A realidade é entendida através da linguagem e é através da linguagem que damos sentido à realidade. “A linguagem que utilizamos não é neutra (...) está marcada pela história e pelas estruturas de poder” (Abranches & Carvalho, 1999 cit in Saavedra, 2005: 95).

São os/as professores/as, “profissionais da linguagem” (Saavedra & Silva, 2015: 67), que exercem a ação de educar as gerações mais novas, dado que o ensino é um ato linguístico e é através da linguagem que o saber é representado, é através desta que se ensina e se aprende (Saavedra, 2005: 95).

A linguagem transporta em si algumas representações dominantes no que toca às questões de género; “a língua assume um papel crucial na medida em que reflete e reproduz a ideologia do patriarcado e as assimetrias de poder existentes a nível social. Assim sendo, o sexismo linguístico contribui fortemente para a manutenção do sexismo na estrutura social” (Pereira, 2003: 28).

Uma vez que os/as professores/as usam a comunicação linguística para instruir, também eles/as “de uma forma mais ou menos inconsciente (...) continuam a transmitir saberes, valores subjacentes ao género, através das inúmeras interações educativas que se realizam nas Escolas, através da linguagem” (Henriques, 1996, cit in Martelo, 2004: 41).

De acordo com o autor Pedro Pereira, existem três tipos de sexismo linguístico em relação às mulheres: a invisibilidade é um deles, dado que grande parte da linguagem exclui o sexo feminino, fazendo uso do masculino genérico/universal ou falso neutro; a secundarização, onde existe uma desvalorização da mulher, pois é vista como dependente do homem; e, por fim, a depreciação, em que a mulher é insultada, ofendida e ocorre quando há termos negativos com conotação ou uma prevalência de características físicas e corporais na descrição da mulher, o que resulta numa visão da mulher como objeto sexual de desejo masculino (2003: 28).

Por isso compete ao corpo docente, um olhar reflexivo na maneira como educa; não é possível educar para promover a mudança social sem que essa mudança ocorra primeiro em quem educa. É necessário encorajar os/as professores/as “a analisar, questionar e, desse modo, ajudar a eliminar os estereótipos e distorções sexistas veiculadas pelos manuais escolares, materiais e produtos educativos em função do seu conteúdo, linguagem e ilustrações.” (Saavedra & Silva, 2015: 70).

Há uma grande necessidade de se quebrar as práticas discursivas sexistas e adequá-las “à situação histórica e cultural portuguesa de hoje e a uma nova geração de políticas públicas para a promoção da igualdade entre homens e mulheres” (Abranches, 2009: 13).

Promover uma “linguagem inclusiva” (Saavedra & Silva, 2015), passa por primeiramente começar por reconhecer o carácter discriminatório desta, o que permite encontrar meios para “intervir na própria linguagem” (Abranches & Carvalho, 1999: 34) a fim de “mudar a perceção dos significados atribuídos às mulheres e aos homens” (Saavedra & Silva, 2015: 68).

A linguagem permite provocar mudanças (Foucault, 1994); uma vez que tudo aquilo que, inadvertida e inconscientemente se transmite, transmite-se também através daquilo que se ensina, da forma como se ensina e até mesmo daquilo que se omite dos conteúdos de ensino. Estes valores e normas são aprendidos e interiorizados por alunos e alunas de uma forma subentendida, regulando as suas vidas e tendo implicações bastante importantes a longo prazo, nos seus papéis sociais e no exercício da cidadania.

2.2.3- As expetativas dos/as e nos/as alunos/as

A escola continua a ser um espaço onde se “socializam igualmente rapazes e raparigas para uma aprendizagem das suas posições sociais desiguais” (Mosconi 2004 cit in Alvarez, Vieira, & Ostrouch-Kamińska, 2017: 12).

É no currículo oculto que podem reproduzir-se os estereótipos de género, promovidos nos processos de socialização dos alunos e alunas “em que os padrões tradicionais associados ao género continuam a servir de referência à leitura e à avaliação do comportamento de meninas e meninos” (Toscano, 2000 cit in Bergano, 2012: 134).

Não são apenas os manuais que transmitem uma visão estereotipada de género, são também “as atitudes e expectativas das/dos professoras/es quanto à conduta dos/as alunos/as na escola, que acabam por refletir a mesma ótica de leitura preconceituosa” (Bergano, 2012: 134); isto é, na maneira como estes se organizam dentro da sala de aula tanto como fora desta, no sucesso escolar e no seu comportamento (Saavedra & Silva, 2015: 53).

Na educação, os rapazes são os que abandonam a escola mais cedo em relação às raparigas. Segundo as obras de Baudelot e Establet (1992) e de Arnot, David e Weiner (1999), que abordam a questão do sucesso escolar distinto das raparigas e dos rapazes, os resultados mostram que estas independentemente da classe social em que estão inseridas apresentam percentagens mais elevadas do que os rapazes (Araújo, 2010), sendo que o insucesso escolar dos rapazes associa-se muitas vezes a uma constante demonstração da sua masculinidade e como uma “forma de se ser masculino” (Saavedra, 2005: 52).

O sucesso escolar das raparigas atribui-se na maioria das vezes ao facto de estas seguirem as regras e a serem estudiosas, ao contrário do sucesso dos rapazes que se enfatiza pela sua capacidade de compreensão (Saavedra, 2005).

As áreas das ciências e tecnologias continuam a ser mais ocupadas por rapazes e as línguas e as humanidades ocupadas pelas raparigas, contudo, são as raparigas que tiram melhores resultados a matemática (Bergano, 2012).

No ingresso para o Ensino Superior, as raparigas continuam a fazer parte de um número reduzido nos cursos de Engenharias pela sua associação a uma certa “masculinidade hegemónica, que se manifestam na perceção antecipada de dificuldades de entrar no mercado de trabalho, de progredir na carreira, de ocupar lugares de chefia e até de estar exposta ao assédio sexual” (Saavedra, 2011: 172); “não interessa tanto aquilo que se faz, mas onde se faz e, sobretudo, quem se é” (Chagas Lopes, Margarida e Perista, Heloísa, 2010).

Não é por acaso que a “intuição, emocionalidade, subjetividade, expressividade e sensibilidade estão associadas às línguas, às humanidades e às artes e caracterizam o que diz respeito ao feminino. Por outro lado, racionalidade, objetividade, frieza e impessoalidade encontram-se associadas às ciências e à matemática, identificando-se com o masculino” (Saavedra, 2005: 78).

O conhecimento ligado às matemáticas e às ciências é muito mais valorizado do que o conhecimento ligado às línguas e humanidades, daí “a matemática se afigurar como uma (...) afirmação da masculinidade” (Gilbert & Gilbert, 1998).

Em Portugal, estudos mostram que no ensino secundário as raparigas superam os rapazes na matemática (Pinto, 2002), contudo existe um menor número de raparigas nos cursos superior onde têm a matemática como base (Saavedra, Almeida, Gonçalves & Soares, 2004); “o afastamento das raparigas de alguns cursos fica-se a dever a certas representações de masculinidade associadas a esse mesmos cursos” (Saavedra, 2005: 80).

Nas línguas, são os rapazes que apresentam mais insucesso, ao contrário das raparigas que apresentam maior sucesso nas disciplinas de português e línguas estrangeiras (Saavedra, 2005); dado que existe uma grande tendência por parte dos rapazes em considerarem as disciplinas as atividades de leitura como femininas e “contraria a imagem de uma masculinidade hegemónica” (Gilbert & Gilbert, 1998 cit in Saavedra, 2005: 93).

Estudos também referem que a comunicação feita pelos alunos na sala de aula é distinta entre rapazes e raparigas, onde os rapazes são mais rápidos, confiantes e assertivos a responder às perguntas feitas pelos/as professores/as, ao contrário das alunas que pensam primeiro na resposta antes de falarem, levando a uma menor participação destas nas aulas (Women Science Students and Science Faculty and Staff at NECUSE Colleges, 1996).

Todos estes critérios, de alguma forma, podem coagir as expectativas dos/as professores/as, pode-se perpetuar na sala de aula crenças que subjugam o desempenho, o comportamento e a inteligência dos alunos e alunas consoante o seu sexo, fazendo-se à partida juízos de valor errados e que muitas vezes são motivados pelo senso comum. Estes juízos de valor acabam por limitar as visões que os alunos e alunas têm deles/as mesmos/as e os seus projetos futuros.

Assim, e de acordo com Maria José Magalhães (1998) “a escola, através do currículo – quer ao nível manifesto, quer ao nível oculto – e através das suas relações sociais, passa a mensagem de uma ordem social masculina” (:151). Também nesta

perspetiva a instituição escolar é vista como reprodutora de uma ordem social que coloca as mulheres numa situação de subordinação.

CAPÍTULO III - Metodologia e Percurso da Investigação

A educação partilha de um espaço privilegiado de mudança dado o poder que tem nas vidas dos e das jovens. Contudo, como foi possível verificar durante a exploração do tema e dando resposta ao ponto de partida inicial, de perceber qual é o papel da escola na (re)produção dos estereótipos e padrões de género assumidos como normativos na sociedade atual, verificou-se que existem estruturas e componentes nas práticas educativas que consciente ou inconscientemente, perpetuam os estereótipos de género. Isto é, os programas seguidos, os manuais consultados, os materiais utilizados e a linguagem usada contêm neles estereótipos de género; estes que são a base para a transmissão e aquisição de conhecimento. Os programas e os manuais são um auxílio para a prática dos/as professores/as e uma parte integrante na educação dos/das alunos/as, e a linguagem é um veículo privilegiado na educação como transmissor de saberes e de valores.

Dada esta conclusão, nesta investigação pretende-se perceber de que modo é que existe consciência por parte dos/as docentes em torno das práticas educativas que reproduzem os estereótipos de género.

Os professores e as professoras são recetores das políticas organizacionais da instância escolar, isto é, têm de apresentar projetos que a escola desenvolve e se submete a cumprir; são sujeitos a políticas educativas; têm de seguir um programa curricular; têm de escolher manuais e materiais e são eles/elas mesmos/as transmissores/as de conhecimentos, valores, ideologias, educação e crenças aos/às alunos/as. Neste sentido, e tendo em conta que eles/elas são mediadores/as centrais neste processo, decidi incidir o meu objeto de estudo na perspetiva dos/as professores/as, a fim de perceber de que forma é que estes/as encaram as questões de género nas suas práticas educativas e de ensino.

A investigação assume uma metodologia qualitativa, que na opinião de Jean-Pierre Desauries “designa uma variedade de técnicas interpretativas que têm por fim descrever, descodificar, traduzir certos fenómenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente. Estas técnicas dão mais atenção ao significado destes fenómenos do que à sua frequência” (1997: 294 cit in Guerra, 2006: 11).

O método de recolha de informação elegido foram as entrevistas individuais com professores/as, uma vez que o principal objetivo era a análise dos diferentes pontos de vista e das suas experiências acerca da temática.

A entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 2010), é um método único na recolha de dados, onde o/a investigador/a reúne dados através da comunicação entre indivíduos (Anderson & Kanuka, 2003) e onde o/a investigador/a é o seu próprio instrumento de trabalho (Gouveia, 1984).

A entrevista assume-se como “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente selecionadas, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações” (Ketele & Roegiers, 1999: 18).

Contudo, a entrevista não é neutra (Fontana & Frey, 2005), a neutralidade neste método específico de recolha de dados não é possível, uma vez que o/a investigador/a e o/a entrevistado/a “transportam consigo um conjunto de motivos, sentimentos e desejos, mais ou menos conscientes, que podem influenciar o resultado da entrevista” (Bergano, 2012: 2004). Porém, não se deve ter apenas em conta que este/a analisa a sua investigação com base na sua intuição, que se pode considerar como uma fragilidade deste método de estudo. Este rege-se por uma “realidade pesquisada, associada aos pressupostos teóricos que sustentam o seu projeto” (Alves & Silva, 1992: 62), existe um trabalho minucioso de pesquisa prévia que irá sustentar a sua investigação. “O pesquisador não deverá perder o rigor do seu trabalho - regra primeira para a concretização de um projeto científico que possa vir a contribuir para um conhecimento na área” (Gomes, 1990 cit in Alves & Silva, 1992).

Na realização das entrevistas é necessário definir pontos de interesse para o/a investigador/a e para a investigação, que se ligam aos pressupostos teóricos e aos contactos com a realidade estudada; “existe uma direção, ainda que não de forma totalmente declarada, para o conteúdo que vai ser obtido nas entrevistas” (Queiroz, 1987 cit in Alves & Silva, 1992).

As entrevistas levadas a cabo nesta investigação enquadram-se nas entrevistas semiestruturadas, acompanhadas por um guião previamente concebido para evitar falhas ao nível da informação pretendida (Anexo 1) e onde havia a liberdade de, com o decorrer da entrevista, haver espaço onde surgissem novas perguntas relacionadas com os assuntos

abordados. Dada a heterogeneidade do público-alvo, na elaboração do guião de entrevistas teve-se em conta o conhecimento ou não na área da igualdade de género e cidadania e foi-se adaptando as questões a cada entrevistado relativamente à sua área de docência.

Com a elaboração destas entrevistas, pretendeu-se “evocar ou suscitar” uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados, surgindo então a oportunidade de investigar crenças, sentimentos, valores, razões e motivos que se fazem acompanhar de factos e comportamentos, numa captação, na íntegra, da fala dos sujeitos” (Alves & Silva, 1992: 64). Este tipo de abordagem valoriza a atribuição de significados e de sentimentos que, naturalmente, não são quantificados.

As entrevistas foram realizadas a professoras do Ensino Secundário e Profissional e ao Coordenador da Estratégia para a Cidadania e Desenvolvimento; todos/as docentes na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte da Marinha Grande. A escolha desta amostra partiu do contacto com algumas professoras por conveniência e outros por recomendação. Ao todo, a amostra da investigação foi constituída por quatro professoras, Alice Marques (Professora de História das Artes); Anabela Monteiro (Professora de Português); Lucília Cardoso (Professora de Filosofia) e Ermelinda Silva (Professora de Matemática), todas lecionam turmas do Ensino Secundário, com exceção da Professora Alice Marques que para além do Ensino Secundário também dá aulas no Ensino Profissional e um professor, Fernando Emídio (Coordenador da Cidadania do Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente).

Na escolha da amostra de investigação houve a preocupação de incluir professores/as com e sem conhecimento na área da Igualdade de Género e Cidadania; como era o caso da Professora Alice Marques que tem formação em Estudos de Género e é a Coordenadora do jornal escolar “Ponto&Virgula” na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte e orientadora da rúbrica de nome “M de Mulheres” e o Professor Fernando Emídio que é o Coordenador da Estratégia para a Cidadania e Desenvolvimento do Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente. As outras professoras entrevistadas lecionavam disciplinas como Português, Filosofia e Matemática e não tinham conhecimentos científicos na área da Igualdade de Género ou Cidadania.

Entrevistado/as	Área de docência	Ciclo de ensino que leciona	Conhecimento sobre igualdade de género
Fernando Emídio [E1]	Coordenador da Estratégia para a Cidadania e Desenvolvimento	Ensino Básico e Secundário	Sim- Coordenador da Estratégia para a Cidadania e Desenvolvimento
Alice Marques [E2]	História das Artes	Ensino Profissional	Sim- Mestrado em Estudos de Género na Universidade Aberta e Coordenadora da Rubrica “M de Mulheres” no Jornal escolar “Ponto&Virgula”
Anabela Monteiro [E3]	Português	Ensino Secundário	Não
Lucília Cardoso [E4]	Filosofia	Ensino Secundário- 10º e 11º	Não
Ermelinda Silva [E5]	Matemática	Ensino Secundário- 12º ano	Não

Tabela 1: Perfil do/as entrevistado/as

No fim de cada entrevista realizada, tendo em consideração os dados recolhidos através das gravações consentidas das mesmas, procedeu-se à sua transcrição integral (Anexo 2), respeitando a sequência de discurso, as pausas e as expressões utilizadas por cada entrevistado/a.

A técnica de tratamento de dados selecionada foi a análise do conteúdo que “visa obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não, que permitem inferir conhecimentos relativos às condições de produção/receção dessas mensagens” (Dias, 2009: 189).

A análise de conteúdo é um “conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos” (Bardin, 2004 cit in Bergano, 2012: 214), presumindo a sua desconstrução e a produção de um novo discurso; “esta tarefa terá de ser levada a cabo através de um processo de localização-atribuição de traços de significação que resultam, necessariamente, de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso, a análise e as condições de produção dessa análise” (Bergano, 2012: 214). Certo é dizer que, a análise do conteúdo apresenta na sua componente uma dimensão descritiva, uma vez que dá conta do que foi relatado, e uma dimensão interpretativa “que decorre das

interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferências” (Guerra, 2006: 62).

O tipo de análise de conteúdo selecionado incidiu na “análise de conteúdo tradicional” (Guerra, 2006: 83), ou análise temática tradicional, que se incide na identificação dos “corpus centrais das entrevistas a analisar em profundidade e, com recurso à identificação e à contagem de categorias e subcategorias, faz-se uma análise de conteúdo temática” (Guerra, 2006: 83), agregando de uma forma mais organizada e condensada em diferentes lógicas o que foi contado pelos/as entrevistados/as. Este tipo de análise permite recorrer ao “material original registado na gravação e já transcrito, e recompõem-se os fragmentos do discurso dispersos ao longo do texto” (Guerra, 2006: 83).

Os diálogos do/as professor/as entrevistado/as foram, organizados num texto narrativo e submetidos à análise do seu conteúdo, tendo como base os conteúdos e subconteúdos de análise apresentados em quatro pontos chaves 1) as políticas educativas; 2) os programas, manuais, linguagem e expectativas; 3) a formação de professores/as; e por fim, 4) os desafios à promoção da igualdade de género na educação (Tabela 2).

Conteúdos de análise	Subconteúdos
Políticas educativas	Conhecimento. Aplicação.
Programas, manuais, linguagem e expectativas	Perceção sobre a existência de estereótipos de género. Estratégias para contrariar.
Formação de professores	Existência de formação específica em igualdade de género. Necessidades formativas em igualdade de género.
Desafios à promoção da igualdade de género na educação	

Tabela 2: Quadro de análise

CAPÍTULO IV- A perceção dos/as professores/as em torno das práticas educativas

Depois de analisado o conteúdo, dá-se a passagem para o nível interpretativo para se “conceber novos conceitos e avançar com proposições teóricas potencialmente explicativas do fenómeno que estuda” (Guerra, 2006: 83). Após a análise da informação

obtida, torna-se necessário interpretar o material cruzando a variedade de informações agrupando-as por categorias de análise.

Neste capítulo, procura-se aceder à verbalização que expressa o modo de pensar ou de agir dos/as professores/as face aos temas focalizados, de modo a entender as crenças, sentimentos, valores, razões e motivos que se fazem acompanhar de fatos e comportamentos, compreendendo a perceção que estes/estas têm em torno das suas práticas e como estas podem ou não estar a reproduzir estereótipos de género.

Contudo, não se poderá generalizar as conclusões obtidas, uma vez que não se trata de uma amostra representativa dos professores e professoras portugueses/as, dado que apenas foram ouvidos/as alguns atores envolvidos no processo de educação dos alunos e alunas.

4.1- Políticas educativas

A igualdade de género constitui uma das preocupações prioritárias das organizações nacionais e internacionais que têm como objetivo a observância dos direitos humanos expressos na Declaração Universal proclamada pelas Nações Unidas em 1948.

Ao longo das últimas décadas, a legislação de Portugal tem sofrido grandes alterações no que toca à igualdade de direitos de homens e mulheres a fim de se adaptar às exigências das Convenções que foram assinadas, nomeadamente a Declaração sobre a Eliminação da Discriminação Contra as Mulheres (ONU) assinada em 1967, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW), adotada em 1979 pela Assembleia das Nações Unidas e ratificada por Portugal em 1980 e a Convenção de Istambul, ratificada em 2011.

Existem vários documentos normativos internacionais e nacionais emitidos por instituições como as Nações Unidas, União Europeia, Conselho da Europa e de diretrizes existentes na própria Lei Portuguesa que apelam e suportam a atenção prestada à temática da igualdade de género nas escolas em Portugal.

É tarefa fundamental do Estado Português promover a igualdade entre mulheres e homens. Portugal assume grande preocupação e responsabilidade em termos das questões de igualdade de género em contexto educativo; “a estratégia de integração da dimensão de género em todas as políticas e programas, *mainstreaming* de género, é um princípio fundamental de boa governação” (CIG, IV Plano Nacional para a Igualdade – Género, Cidadania e Não Discriminação 2011-2013).

É notória a quantidade de legislação que Portugal assume em matéria de igualdade de género no sistema educativo. Contudo, esta legislação apenas se “limita a Leis e Resoluções que não foram desenvolvidas, não tiveram seguimento através de despachos, decretos-lei ou portarias ou qualquer tipo de delineação de estratégias para a sua concretização” (Miguel, 2011: 41).

Existem os meios e as políticas que servem de motor a práticas eficazes e promotoras de igualdade de género na educação, contudo falta uma certa intenção na sua realização e na sua urgência de aplicação, passando a ser matéria que apenas existe em papel mas que não tem poder de ação; “tudo leva a crer que da lei no papel à sua concretização na prática ainda vai um passo gigante” (Saavedra, 2005: 100). A preocupação quanto à existência e ratificação de legislação que faça referência à igualdade de género na escola não parece ser a mesma no que respeita à efetiva aplicação dessas mesmas diretrizes na prática.

Há uma intenção legal, há nos preâmbulos e nos objetivos do programa essa abordagem mas depois tu não tens matéria-prima que demonstre essa abordagem. (...) Partindo deste princípio que tornou-se, eu vou usar esta expressão sem medo, politicamente correto incluir nos objetivos dos programas (...) essa questão da igualdade e menos verificar se ela existe ou não no tratamento. [E2]

Portugal assinou a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW), contudo segundo o relatório sombra da CEDAW desenvolvido pela Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres, “demonstra que a igualdade entre mulheres e homens não é seriamente considerada em Portugal” (2016: 16).

As escolas encontram-se organizadas de modo a respeitarem o princípio da coeducação, a verdade é que tal não se verifica na prática pedagógica (Pinto, 2001); “a igualdade de género, mais do que um princípio abstrato, mais do que uma compilação de dados ou leis que raramente são cumpridas, deveria ser olhada como uma forma de estar na vida: viver, fazer e sentir” (Barbosa, 2008: 87).

Apesar das inúmeras políticas oficiais, “as mudanças têm sido muito lentas” (Saavedra, 2005: 35), uma vez que “as políticas públicas não garantem a igualdade na ausência de mudanças estruturais” (Walby, 2009 cit in Teixeira, 2016: 126), no caso

nacional “estas iniciativas continuam a não se revelar implantadas” (Pinto, 2004 cit in Saavedra, 2005: 19).

As questões governamentais põem em causa a permanência das políticas implementadas. Os projetos mudam muito rapidamente, não sendo possível tirar conclusões sobre a sua efetiva eficácia, gerando uma grande desmotivação da parte de quem tem o papel de trazer para a escola a temática da Cidadania; “a política educativa deve igualmente incluir diplomas legais que concretizem a aplicação de uma política geral” (Saavedra, 2005: 106).

Tendo em conta a produção legislativa existente, seria de esperar que o *mainstreaming* de género, que se entende pela “integração da igualdade de género em todos os sistemas e estruturas, políticas, programas, processos e projetos” (Rees, 1998: 40) fosse “verdadeiramente incorporado na agenda política e assumido pelas/os agentes políticos” (Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres, 2016: 16). A sua ocultação na educação pode transparecer que “ou se parte do princípio de que esses problemas não existem; ou se considera que a escola não tem responsabilidades a esse nível; ou se entende que o importante é lecionar as ‘matérias ditas duras’, associadas às competências básicas de literacia” (Vieira et al., 2015).

Há alterações muito rápidas de políticas. Quando muda o Governo, mudam com ele as políticas. O que hoje é um foco do Governo amanhã já pode não ser e as políticas mudam assim como os projetos (...) não há políticas que durem mais de 10 anos. (...) Não estamos habituados a políticas que nos façam pensar a longo prazo, com as mudanças de governo. [E1]

A avaliação do impacto de género tem de ser levada a cabo no exercício legislativo “a fiscalização da aplicação das leis tem que ser posta em prática; os mecanismos na área da igualdade de género têm que ter competência decisória e não estarem limitados a recomendações” (Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres, 2016: 16).

Na implementação destas políticas é importante que haja um acompanhamento e uma avaliação para se saber se estão a ser eficazes e se vão ao encontro dos objetivos pretendidos para não se assumir com frequência “uma retórica politicamente correta” (Araújo e Henriques, 2000: 142).

4.2- Os programas, os manuais, a linguagem e as expetativas

A estrutura do currículo formal e informal é “uma das formas mais comuns de manter as relações de poder na escola” (Saavedra, 2005: 77).

A escola deve constituir-se como um dos principais agentes de mudança no que toca à eliminação das desigualdades de género através de “boas práticas de cidadania ativa e democrática que possam ser aprendidas na escola a par dos conteúdos do currículo formal” (Vieira et al, 2015: 20).

A escola precisa de trabalhar em consonância com todos os contextos que direta e indiretamente estão em contacto com os/as alunos/as, uma vez que esta, sozinha não poderá ser a única instância promotora de valores de cidadania uma vez que os/as jovens não se restringem apenas a este espaço, fazendo parte dos seus agentes de socialização a família, os amigos, a comunidade, etc.

Na verdade, a construção da cidadania é um dos privilégios da escola, mas, esse compromisso exige o reforço da cooperação com as famílias e com a comunidade (...) a escola não pode e não deve assumir a centralidade. [E4]

Contudo, a escola poderá, efetivamente, ser um espaço privilegiado para promover a desconstrução de alguns estereótipos e preconceitos de género que os alunos e alunas trazem consigo das suas vivências e que são fruto dos seus contextos sociais. Esta poderá ver os seus alunos e alunas como agentes de mudança e capacitá-los/as para tal, fomentando-lhes a capacidade de identificar e reconhecer o sexismo existente no espaço da escola e para lá deste.

A escola contribui para libertar de alguns preconceitos... Eu acho que a escola não reproduz [os estereótipos de género], antes pelo contrário, contraria um pouco os estereótipos sobre o género. [E5]

A escola é um espaço que tem de se reger por valores emancipatórios, de igualdade e de respeito. Não se pode apontar a escola como um espaço privilegiado para a promoção de valores que coagem com a promoção das estereotípias de género. Para isso, é inevitável a “inclusão das questões da igualdade de género no currículo formal e informal” (Miguel, 2011: 43), incorporando-a nas disciplinas, nos currículos e programas, assumindo um olhar crítico e feminista (Alvarez, Vieira, & Ostrouch-Kamińska, 2017).

É preciso que se invista numa abordagem transversal da temática, sendo que todas as disciplinas têm questões por onde se pegar.

As questões da cidadania deveriam ser abordadas transversalmente nas disciplinas e não haver apenas uma disciplina onde os alunos em 2 horas aprendem a ser cidadãos e depois se esquece da temática nas outras componentes letivas. [E1]

Todas as disciplinas curriculares deveriam abordar as questões de género. Contudo, são apenas as disciplinas curriculares que na sua componente promovem princípios de cidadania e de reflexão crítica, como é o caso da Filosofia, que apresentam programas onde existe uma abordagem de temas de reflexão e onde existem autoras mulheres.

O programa de Filosofia 10º e 11º ano (...) promove a ligação da Filosofia à democracia e à cidadania (...) Os autores dos manuais selecionam textos de mulheres filósofas (...) como Simone de Beauvoir, Julia Kristeva, Hannah Arendt ou Victoria Camps. (...) Vários manuais de Filosofia 10º ano têm como opção o tema: “Os direitos das mulheres como direitos humanos. [E4]

A temática da igualdade de género pode e deve ser transversalmente abordada, consolidando todas as áreas e dimensões curriculares para a criação de um espaço para a tratar. É necessário que o/a professor/a tenha sensibilidade para com o tema, pois assim ser-lhe-á possível interrelacionar os conteúdos do seu programa com as questões de género.

É um tema transversal, pode ser abordado em todas disciplinas de uma maneira ou de outra (...) Na matemática através de estudos estatísticos, por exemplo, houve um ano que apresentei um estudo da PORDATA que tinha a ver com a questão do aumento demográfico nos anos a seguir ao 25 de abril, e isso estava relacionado com a divulgação e a utilização de métodos anticoncecionais, com o facto das mulheres não se sentirem tão subjugadas pelos homens, nomeadamente pelos maridos ou pelos pais... Isto só para dizer que em qualquer disciplina dá para se abordar. [E5]

Porém, ainda existe uma diferenciação entre os lugares dos rapazes e das raparigas nas práticas educativas (Tavares, 2008), nos planos curriculares, “na ideologia inscrita nos manuais escolares e a linguagem sexista dos mesmos manuais, que é aliás usada pelos professores durante as aulas” (Saavedra, 2005: 73).

Segundo a recomendação estabelecida pelo Conselho da Europa é necessário “conceber especial atenção à dimensão de género no conteúdo dos programas de ensino e no desenvolvimento dos currículos em geral (...) analisar o lugar dado às mulheres nos programas de ensino e nas diferentes disciplinas, e chamar a atenção para a experiência e o contributo das mulheres para as matérias ensinadas “ (Recomendação Rec (2007) 13 do Comité de ministros do Conselho da Europa).

Quando nós analisamos os manuais nós temos de preencher uma série de critérios (...) e está lá os estereótipos de género. Os nossos manuais, no secundário, já não têm muitas ilustrações, a olho nu não é visível a estereotipia de género, mas basta isso, a maior parte dos textos que lemos são de autores do sexo masculino, não são de mulheres. [E3]

Os manuais são analisados sob critérios de género pelos/as próprios/as professores/as das disciplinas no processo de escolha dos manuais contudo, é o próprio programa que os professores e professoras têm de seguir que predispõe esse sexismo, eliminando quase por completo a visibilidade de mulheres nas matérias dadas.

Os manuais são feitos à luz dos programas estipulados para os diferentes anos de escolaridade e para as diferentes disciplinas curriculares, “são um guia dos programas curriculares prescritos pelo Ministério da Educação para um funcionamento padronizado das aulas” (Farinha, 2007 cit in Lobo, 2013: 7). Se o próprio programa não promove a abordagem de questões da igualdade de género, não dá visibilidade às mulheres e promove uma visão estereotipada dos papéis de género, os manuais, na sua elaboração, vão refletir esses mesmos ideais.

Segundo a CEDAW é necessário haver uma “eliminação de qualquer conceção estereotipada dos papéis dos homens e das mulheres a todos os níveis e em todas as formas de ensino, encorajando a coeducação (...), em particular revendo os livros e programas escolares e adaptando os métodos pedagógicos” (CEDAW, Artigo 10º alínea c)). Contudo, o que está estipulado nos objetivos e o que é pedido para ser seguido e tido em conta, acaba por ser um mero conjunto de intenções, uma vez que a relação entre os

objetivos estipulados nas reformas e a sua efetiva realização, não apresentam esses resultados.

Se folheares os manuais e vires a diferença entre os objetivos das reformas, das revisões dos programas, a lista das metas e agora com a criação da Cidadania e Desenvolvimento e a igualdade de género ser uma das questões. Depois vais ver os livros, onde a linguagem continua toda no masculino, não temos mulheres representadas... [E2]

Promove-se a eliminação dos estereótipos de género na educação, está nos objetivos das convenções ratificadas por Portugal como um objetivo a cumprir, mas as mulheres continuam a não aparecer nas matérias dadas. Se a escola usar livros sexistas, dificilmente conseguirá erradicar o sexismo ali existente (Ribeiro & Pátaro, 2014). É importante que os materiais ensinados sejam significativos para os alunos e as alunas que os aprendem.

É necessário haver um controlo nos manuais e nos textos para que não tenham conteúdos sexistas, é necessário perceber o que se oculta e o que se entende como importante no percurso de aprendizagem dos/as alunos/as; “não se pode tolerar textos onde a mulher seja discriminada, nem livros que ignorem a história das mulheres, pois isto produz nas alunas um sentimento de inferioridade em relação aos homens, aproximando-as da crença que as ações praticadas por mulheres têm pouco valor” (Ribeiro & Pátaro, 2014: 7).

Os autores todos que estudamos no 12º ano são todos homens. Estamos agora a dar os poetas contemporâneos, são 12 poetas e em 12 poetas, há uma mulher, uma poetisa, Ana Luísa Amaral...são todos homens menos uma... [E3]

A maneira como ambos homens e mulheres são representados nos manuais escolares delimitam a visão dos rapazes e raparigas nos seus projetos de vida e no seu espaço na sociedade. Quando os exemplos apresentados nos manuais e a linguagem são maioritariamente masculinos; quando as mulheres que aparecem são apresentadas em situações de fragilidade, dependência e na vida privada; “quando os papéis tradicionais de género são mantidos (...) é muito difícil transmitir às alunas novos valores e disponibilizar-lhes novos discursos sobre o que é ser mulher” (Henriques, 2004 cit in Saavedra, 2005: 103). As mulheres quando representadas aparecem sempre retratadas nos

eixos de uma feminilidade normativa, perpetuando os estereótipos de género relacionados com a feminilidade ideal.

Elas aparecem, a donzela, a mãe, (...), mas é sempre “ela” objeto do desejo amoroso do elemento masculino mas efetivamente autoras não estou a ver no programa (...) Se quisermos encontrar autoras femininas, elas não existem, a questão é essa. Encontramos vozes femininas mas ficcionadas por autores masculinos. [E3]

No 12º ano na disciplina de Português, aborda-se nos termos do programa um conto de Manuel da Fonseca “Sempre é uma companhia” retratado no século XX no Alentejo profundo. O conto retrata a história de um casal que tem uma loja, e neste conto em particular a figura de mulher sai do delineamento de submissa ao homem e se observa o contrário, onde esta é autoritária e é ela que toma as decisões na família, porém, a sua autoridade é a razão para o seu marido viver amargurado. O que pode transmitir a ideia de que quando a mulher “quebra” o padrão normativo de género e apresenta características normalmente assumidas pelo homem, como é o caso da autoridade, neste caso específico, acaba por ser a razão para o marido viver amargurado.

É a história de um homem de meia-idade que tem uma loja com a mulher e vive amargurado, solitário, numa tensão permanente com ela porque ela é que manda (...) é ela mulher nos anos 40 a ter alguma autoridade na família (...). É diferente do estereótipo da época mas é a causa de ele viver ressentido e amargurado. [E3]

O silenciamento das mulheres ao longo dos programas e os eixos em que elas são representadas, refletem o cenário que está a ser promovido para o sistema de valores e representações dos alunos e das alunas. Os/as professores/as, muitas vezes, refletem apenas sobre a estrutura e organização dos programas e dos manuais escolares quando questionados para abordarem essas questões; “o desconhecimento destes enviesamentos nos manuais, quer por parte dos docentes, quer por parte dos editores, é a prova de quão profundamente estes estereótipos estão enraizados na nossa sociedade” (Willis, 1996 cit in Saavedra, 2005: 100). O que dá cumprimento á ideia defendida por Luísa Saavedra de que os “professores e professoras só toma(m) consciência deste enviesamento de género quando são colocados, intencionalmente, a analisar os manuais escolares” (2005: 100).

O mesmo acontece com os alunos e alunas que retêm estes valores como naturais e inquestionáveis, uma vez que não são colocados também eles e elas a analisarem o próprio programa.

Em resposta à questão se os alunos e alunas não se questionavam acerca do programa, uma vez que, em particular na disciplina de Português, existe uma grande ausência de mulheres escritoras, verifica-se que não causa nenhum questionamento aos alunos e às alunas, dado que este contínuo silenciamento da mulher na produção de conhecimento está enraizado na nossa cultura.

Não, se calhar poderíamos colocar essa questão, por acaso é uma questão interessante.

[E3]

Na disciplina de História também não existe visibilidade em relação à própria história feita por mulheres, nem aos feitos conquistados por elas.

Tendo em conta os manuais da disciplina de História “existe uma ausência total da figura feminina (...) de facto, nos programas oficiais de história, verifica-se que a atenção prestada à história das mulheres e ao papel destas na história é quase nula” (Vaquinhas, 1995 cit in Saavedra, 2005: 101). É importante abordar-se a história das mulheres no campo histórico, pois a sua ocultação transmite a ideia de que toda a história mundial é e foi feita pelos homens. É fundamental tornar a mulher visível, abordar o papel dela nas mudanças sociais que ocorreram ao longo dos anos, é fulcral fazer chegar a sua história aos alunos e alunas “para valorizar a imagem feminina e deste modo contribuir para uma perceção mais equitativa dos jovens em formação” (Saavedra, 2005: 102).

Para encontrares mulheres concretamente na disciplina de História, que é talvez a mais importante para abordar isto, tu tens de ir à “cata” delas. Nunca há mulheres antes do século XX, porque não iam à escola, porque não estavam lá, porque não sabiam ler, não sabiam escrever, porque os homens faziam a cultura e elas eram as barrigas para ter os filhos, etc. [E2]

Uma vez que os manuais continuam a incorporar estereótipos de género, e na incapacidade de remover todo o sexismo neles presentes, poderia ser importante capacitar os/as jovens a reconhecer esse sexismo e criarem-se espaços para os debater, ajudando a

quebrar as concepções de feminilidade e de masculinidade que estão normalizadas e institucionalizadas (Saavedra, 2005: 103).

Para haver esta transmissão positiva para com os/as alunos/as, os/as professores/as também têm de ter sensibilidade nas questões de género para promoverem juntos deles e delas momentos de reflexão. Quando o programa e os manuais não dão atenção a estas questões é importante que os próprios professores e professoras tenham esse cuidado em transmitir certos valores e conhecimentos igualitários para os alunos e alunas, uma vez que estes/as provavelmente só terão contacto com as questões de género na escola.

Como é o caso particular da E4, que é orientadora de um projeto no jornal da escola, onde coordena uma rúbrica denominada “M de Mulheres”, esta rúbrica destina-se a dar visibilidade a mulheres nos mais diversos campos como no desporto, na ciência, etc.; que fizeram coisas como os homens e que merecem a mesma referência.

Dado que os programas não estão á altura daquilo que se pretende, os professores que têm alguma sensibilidade para este tema, desenvolvem extra aula, ou mesmo arranjam maneira de nas aulas desenvolverem e trabalhar essa temática, e eu sou o exemplo disso, quer em projetos fora da sala de aulas como é o caso do jornal, quer a trabalhar no programa, abordar isso. [E2]

Um dos objetivos do III Plano para a Igualdade em 2007 era “promover a igualdade de género na linguagem”, criando “parcerias com instituições relevantes na área da linguística para promover formas de utilização da gramática portuguesa, a atualização dos conceitos de homem e mulher e identificar as possibilidades de uma nova gramática inclusiva do género” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 82/2007, de 22 de junho).

O currículo oculto pode reforçar os estereótipos de género que operam subtilmente através da linguagem usada pelos/as docentes e pelos/as alunos/as (Saavedra & Silva, 2009: 65), assim como a linguagem que é utilizada nos manuais que é predominantemente masculina no uso do masculino genérico.

Não se conseguirá passar a mensagem do feminismo através de uma linguagem essencialmente masculina, tens que desconstruir isso (...) Aquilo que perpetua a desigualdade e vai perpetuar durante muito tempo. É que lê os livros e eles estão sempre escritos no masculino. [E2]

A linguagem é fundamental na construção das identidades e na construção das representações sociais de género. É com a linguagem que se ensina e é com a linguagem que se aprende; “a linguagem que utilizamos não é neutra, está marcada pela história e pelas estruturas de poder” (Abranches & Carvalho, 1999 cit in Saavedra, 2005: 95).

Está muito enraizado em nós que por vezes não temos consciência (...) é um trabalho que leva algum tempo. [E1]

O uso da própria linguagem é muito difícil de desconstruir pelo facto de estar enraizada na cultura, é preciso em primeiro lugar haver uma forte consciência na maneira como se utilizam as palavras para haver uma posterior mudança na forma como se fala.

A linguagem utilizada, que é predominantemente masculina, constitui um obstáculo à construção da igualdade de género e advém de uma naturalização que se toma como inquestionável. Poucos/as são os/as que questionam a própria linguagem, como é usada e que crenças são transportadas por ela, o que acaba por ser muito difícil de desconstruir, uma vez que, por exemplo, o uso do masculino genérico, é tido como algo cultural, inquestionável e fortemente naturalizado.

E como há um desconhecimento muito grande, não é desconhecimento é uma naturalização e a naturalização é uma coisa terrível, e não é só da população em geral é dos professores também, de que o uso da linguagem perpetua essa valorização do masculino e essas questões dentro do feminismo também não têm sido muito abordadas. [E2]

A contínua perpetuação do masculino genérico não cria espaço para se pensar numa linguagem inclusiva. A linguagem inclusiva ainda é um desafio, quer pelos/as professores/as quer na constituição dos manuais.

O uso do senso comum, na forma de pensar a realidade, cria nela visões estereotipadas e isso tem um peso cultural na forma como pensamos e falamos.

É necessário que a linguagem utilizada nas aulas ultrapasse o senso comum, ou pelo menos que o esclareça, para que as crianças e os jovens abandonem visões simplistas e estereotipadas dos homens e das mulheres, reduzindo-se assim a formação de preconceitos e de práticas discriminatórias. [E4]

Também no currículo oculto, isto é, no sistema de valores e crenças que os/as estudantes aprendem, e sendo a linguagem um veículo privilegiado para a sua transmissão, também inconscientemente se transmitem algumas expectativas em relação aos alunos e às alunas que poderão ser limitadoras para eles e elas.

Por vezes, consoante o sexo, criam-se padrões distintos de expectativas, isto é, ao nível da inteligência, do comportamento, etc. As raparigas são tidas como mais aplicadas, mais estudiosas, tiram melhores notas e têm melhor comportamento que os rapazes. E isto pode ser uma visão que os professores e professoras podem inconscientemente demonstrar na sala de aula e que pode ter influência nos alunos e nas alunas.

Regra geral, as meninas têm melhor desempenho académico é uma regra... são talvez mais cumpridoras, fazem mais os trabalhos de casa, mas isso quer dizer (...). Pode haver essa generalização, dizer-se que elas são um bocadinho menos inteligentes mas um bocadinho mais trabalhadoras, mas isso é uma generalização que depois na prática demonstra que não corresponde à realidade, há de tudo... Há rapazes extremamente inteligentes, há raparigas extremamente inteligentes... [E3]

Há aqueles que são bons alunos porque estudam e outros que são bons alunos porque de facto têm rasgos de inteligência, mas isso não tem a ver com o género... [E5]

Ao nível das expectativas que os/as professores/as depositam nos alunos e alunas estes/as demonstram terem um cuidado redobrado na transmissão das mesmas. Existe diferença nos comportamentos, nas notas e no desempenho dos alunos e alunas numa turma mas isso não é visto pelos/as professores/as como uma variante de sexo.

4.3 - Formação de docentes

Segundo Kenway e Wills (1998), “para que os professores tenham uma postura capaz de provocar mudanças de género ao nível da sua prática profissional e da escola” (cit in Saavedra, 2005: 108) precisam de ter sentido de responsabilidade e de boa vontade face às questões de género; têm de ser capazes de reconhecer que os seus métodos de trabalho dentro da sala de aula podem estar a reproduzir os estereótipos de género, assumindo a sua responsabilidade nos processos de desigualdade para poderem “adquirir

um conhecimento crítico sobre género, poder, escola e sociedade” (Saavedra, 2005: 109); aceitar a responsabilidade dos seus atos e por fim que tornem esta participação coletiva (Kenway & Willis, 1998).

Para haver esta boa postura seria fundamental que o corpo docente recebesse formação que lhes permitisse garantir “a transversalização da dimensão da cidadania nos conteúdos programáticos, metodologias e atitudes, em todas as situações vividas na escola” (AAVV, 2008: 32); uma vez que a política governamental deve “fomentar o desejo de mudança nos professores, permitindo aos professores compreender o problema para o qual a reforma é a solução” (Kenway & Willis, 1998: 167 cit in Saavedra, 2005: 109).

A necessidade de formação dos/as docentes passa por estes/as começarem a estar (mais) conscientes sobre os valores da igualdade de género, para poderem refletir sobre as suas práticas na sala de aula e criarem espaço para serem abordadas essas questões.

Que eu tenha conhecimento não existe formação de docentes. [E1]

Os/as professores/as precisam de ser dotados/as de atitudes e comportamentos que se traduzam numa adoção mais consciente de manuais escolares, num cuidado redobrado na linguagem utilizada e na maneira com abordam os/as alunos/as e que crenças lhes transmitem para que não se continuem a perpetuar os estereótipos de género.

Os/ professores/as devem estar atentos/as às práticas rotineiras e questionarem aquilo “que é tomado como natural, ainda que seja socialmente construído” (Ferreira, s.d: 46). Devia ser “requisito fundamental que todos/as os/as agentes envolvidos/as no processo educativo recebam formação” (Miguel, 2011: 44).

Torna-se essencial que estes/as tenham conhecimentos específicos para que eles/as mesmos/as possam fazer uma análise crítica dos textos existentes e exigir uma mudança nos manuais escolares. Para isso “é fundamental que estes conhecimentos sejam introduzidos na formação de professores/as e que, após a conclusão da sua formação, estes/as tenham possibilidade de realizar atualizações nestes domínios” (Bernard Powers, 1995 cit in Saavedra, 2005: 103).

É fundamental que as questões da igualdade de género cheguem a todos/as os/as professores/as para que exista uma mudança efetiva. Não se pode ignorar a “importância de implicar o conjunto dos atores do processo educativo na aplicação de qualquer política que vise a igualdade de oportunidades, a fim de alcançar a necessária evolução das

mentalidades e das atitudes” (Nunes, 2009: 40); o que "implica um conjunto de práticas a ser implementadas nos diferentes espaços sociais de educação e formação, as quais poderão envolver pessoas de todas as idades, no sentido de as dotar de competências de participação nos vários domínios de vida" (Cardona, 2015 cit in Cabral, 2015: 40).

Claro que há professores que não têm consciência disso, e não têm de ter porque eles não estudaram isso. Eu se não fizesse um mestrado em Estudos Feministas também não fazia isto. [E2]

A Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) já desenvolveu Guiões de Educação para cada nível de ensino incorporar a dimensão de género nas suas várias disciplinas curriculares, quebrando os estereótipos sexistas dominantes que legitimam a visão diferenciada e polarizada do que é ser rapariga e rapaz e as desigualdades nas relações entre estes, permitindo-lhe o exercício de uma cidadania efetiva, enquanto cidadãos e cidadãs ativos/as e críticos/as.

A elaboração e implementação destes guiões dá cumprimento ao artigo 5º da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres, das Nações Unidas, segundo o qual é obrigação do Estado tomar medidas que tenham como objetivo “modificar os esquemas e modelos de comportamento sociocultural dos homens e das mulheres com vista a alcançar a eliminação dos preconceitos e das práticas costumeiras, ou de qualquer outro tipo, que se fundem na ideia de inferioridade ou de superioridade de um ou de outro sexo ou de um papel estereotipado dos homens e das mulheres” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1979).

Questionados/as se conheciam os guiões de educação desenvolvidos pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) todos os/as professores/as informaram-me que não os conheciam. São materiais feitos para uso dos professores/as mas estes/as desconheciam. Há informação que não chega a estes/estas e assim será difícil chegar aos alunos e alunas, é necessário haver momentos informativos para que os/as professores/as tomem conhecimento e para que eles/elas próprios/as possam mudar alguns comportamentos nas aulas, proporcionando aos/às alunos/as momentos de reflexão.

Há muitas informações que não chegam aos professores (...) e se chega aos professores chega aos alunos. [E1]

Os/as professores/as que terão formação na área da cidadania e na igualdade de género terão sensibilidade em construir na sua função espaços privilegiados para o tratamento destas problemáticas, insistindo em formas que quebrem com os estereótipos de género (Prado, Nogueira & Martins, 2013: 29).

É necessário promover a reflexão sobre o papel dos/as professores/as na reprodução das desigualdades de género (Taveira, 2004 cit in Saavedra, 2005: 107) para que se combata todas as desigualdades sociais existentes na sociedade. É preciso que haja “capacidade de professores e gestores escolares assumirem a sua responsabilidade na matéria” (Saavedra, 2005: 107). Seria benéfico que cada professor/a assumisse consciência na sua cumplicidade na reprodução das desigualdades de género e que de alguma forma as combatessem.

4.4- Os desafios à promoção da igualdade de género na educação

A implementação das questões de género na sala de aula, como vimos anteriormente, passam por alguma dificuldade na obrigatoriedade de políticas que vêm suportar a irradicação dos estereótipos de género na educação.

Na verdade, e como diz Vitoria Camps, “mudaram as leis, mas não mudaram os costumes” a igualdade de género é, ainda, uma formalidade. [E4]

O trabalho que os/as professores/as têm para lá da componente educativa, é também um desafio para a integração da igualdade de género na educação. Os/as professores/as têm a cargo um crescente trabalho burocrático; há uma extensa carga horária; há uma exigência e uma preocupação no cumprimento de programas, uma vez que há turmas que irão realizar exames nacionais; o que faz com que não permita a existência de tempo e espaço na sala de aula para abordar-se temas que não estão no programa. Não lhes é possível criar momentos para abordar questões mais reflexivas e que “fujam” do programa educativo, é preciso que a abordagem das questões de género seja uma obrigatoriedade para que efetivamente seja cumprido.

Não há tempo para os/as professores/as o fazerem, a exigência que lhes é pedida ao nível do programa não lhes permite (...) os professores estão atulhados com trabalho

administrativo e com o cumprimento do programa que se torna difícil chegar a todo o lado (...) ou está integrado no programa (as matérias de promoção da igualdade de género) ou é difícil (...) se fizerem parte do currículo tem de ser cumprido. [E1]

A questão é que nós aqui temos de cumprir o programa, e é um pouco difícil fugir e escolher outros autores que não os do programa, eles vão fazer exame. [E3]

Claro que posso dizer que os programas são tão extensos a nível da matemática que pouco tempo tenho para fazer isso, isso é verdade mas tenta-se sempre juntar as coisas. [E5]

Os/as docentes não conseguem ter liberdade para sair das estruturas do programa, esta abordagem tem de fazer parte do programa para ser efetivamente cumprida. A preocupação do seu incumprimento gera nos/as professores/as um sentimento de impotência.

A receção dos alunos e alunas a temas como estes também é um desafio para a própria escola e para os/as próprios/as professores/as.

Para promover a igualdade de género junto dos/das jovens é necessário desconstruir os estereótipos de género que eles e elas já transportam em si. Desconstruir as suas mentalidades é uma tarefa complicada, uma vez que estes/as transportam vivências e valores que trazem do seu seio familiar que molda a sua maneira de ver o mundo e a escola por vezes, tem pouco poder para a desconstrução desta realidade.

Se nós colocarmos à discussão temas polémicos e temas fraturantes e questões da sociedade, é muito comum hoje que não acontecia no passado, os miúdos adotarem ostensivamente posições absolutamente incorretas e posições do ponto de vista dos direitos humanos questionáveis e defenderem coisas indefensáveis. Às vezes é para se exibirem um bocadinho. [E3]

Mudar as mentalidades é sempre o maior desafio. (...) Quando a intervenção de outros agentes de socialização reforça a formação de atitudes estereotipadas, os jovens terão ainda mais dificuldade em abandonar as crenças rígidas que os levarão, na maior parte dos casos, a comportamentos discriminatórios e desviantes. [E4]

*Muitos transportam vivências que tornam difícil essa mudança de visão das coisas (...)
A família reproduz mais os estereótipos de género do que a escola. Então a escola tem a
vertente de compensar o que a família faz. [E5]*

Outro dos desafios acaba por ser o facto dos/as alunos/as não estarem muito preparados/as para estes momentos de reflexão, uma vez que o próprio sistema de ensino está construído para os/as avaliar a nível cognitivo, e quando lhes são apresentadas questões para refletir estes/as mostram alguma resistência.

Os alunos estão tão habituados a reterem o que o professor dá nas aulas, a estudarem e a ser avaliados a nível cognitivo que por vezes não conseguem refletir e pensarem sobre estas questões quando lhes damos espaço para tal (...) O próprio programa educativo acaba por moldar os alunos a serem recetivos e menos reflexivos nas questões que lhe são colocadas. [E1]

Existe este sentimento para com os/as alunos/as de que estes/as se mostram desinteressados/as quando se cria espaço para eles e elas refletirem e para se discutirem alguns temas. Os/as alunos/as estão muito formatados/as para ver a escola como um espaço com um fim meramente avaliativo, não vêm a escola como um espaço privilegiado para a transmissão de valores.

Muitos dos professores e professoras que lecionam são de faixas etárias mais elevadas que passaram por uma educação diferente e isso certamente pode passar para os/as alunos/as; “grande parte dos professores e professoras revela alguma resistência face a estas questões” (Saavedra, 2005: 108).

Do que eu conheço acho que os homens têm mais dificuldade em mudar a mentalidades, homens professores (...) há maior dificuldade em limar as questões que diferenciam o género do que pela parte das mulheres professoras, mas isto é o meu conhecimento empírico. [E5]

A educação tem pessoas de muita idade que já passaram por muita reforma e política e passo a expressão, nem estão para ai virados. [E1]

O verdadeiro desafio para a concretização deste tratamento em sala de aula pode estar no lado dos alunos e alunas, pelo desinteresse na maneira como certas temáticas são abordadas ou pelo lado dos professores e professoras que poderão mostrar alguma resistência face ao tema. Dificilmente será passada a mensagem da igualdade de gênero na ocorrência de alguns sistemas de valores sexistas e um pouco retrógrados.

CONCLUSÃO

A realização da dissertação, todo o percurso de recolha de informação e de investigação, motivou-me a que, agora, no meu ponto de chegada queira iniciar um novo ponto de partida, deixando a investigação e passando à ação.

Como grande motor deste trabalho, a célebre frase de Pitágoras, “Eduquem as crianças e não será necessário castigar os homens” (Pitágoras, s.d), isto é, se forem transmitidos às crianças e jovens os valores certos, eles e elas serão cidadãos mais responsáveis nos seus atos, reger-se-ão por comportamentos mais igualitários, por atitudes não discriminatórias e pelo respeito pelo outro. Pois, pelas palavras de Mandela “a educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo” (2003), a educação, usada corretamente e atribuindo-lhe os valores certos pode ser uma verdadeira fonte de mudança.

A escola, como agente de socialização, tem um enorme poder educativo, é nela que crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo e a maior parte dos seus anos. A escola está muito presente na vida e no dia-a-dia dos/as jovens, é nela onde se ensina e é nela onde se aprende, é nela onde se desenvolvem relações, competências, normas, saberes e valores sociais. É nela onde se constrói o futuro e se instrói as gerações futuras.

Como foi possível concluir, a escola como uma instituição que faz parte da sociedade leva a que também ela repercute os valores e estereótipos nela incidentes; consciente ou inconscientemente, fruto de uma normatização de valores que se tomam como inquestionáveis e que se continuam a repercutir, ensinando os padrões rígidos de feminilidade e de masculinidade. Os estereótipos de gênero são responsáveis pela desigualdade e discriminação entre mulheres e homens.

Se a construção do gênero é um processo social e histórico, assim como as diferenças que se construíram em torno do poder e do papel social de homens e mulheres que foram-se tomando como naturais, normativas e inquestionáveis. Justo é, também,

pensar que, da mesma maneira que se construíram, também se podem desconstruir. A simples mudança na forma como homens e mulheres fazem o gênero poderia ser o caminho para a transformação “because changes in our lives affect our underlying attitudes and values” (Inglehart, & Norris, 2003: 10).

Como foi possível verificar, a legislação que sustém a promoção da igualdade de gênero na educação existe, mas falta a sua efetiva aplicação. Será uma fraca eficiência de ações políticas ou uma “afirmação da necessidade de melhorar a educação” (Nicolson, 1996 cit in Saavedra, 2005: 16); para que se crie no programa a abordagem das questões de gênero, dada a importância que têm para que ambos, homens e mulheres, possam viver em igualdade, sem restrições ou constrangimentos.

Para que seja possível ocorrer esta mudança, e para que tal ultrapasse uma mera declaração de intenções, é indispensável que se realize uma profunda avaliação ao programa dado e aos materiais utilizados. Usar na sala de aula formas de ensino não-discriminatórias não é difícil, difícil é abandonar as velhas concepções estereotipadas sobre o que é ser homem e ser mulher (Sastre et al., 1999: 13).

Com a investigação realizada, foi-me possível perceber que muitos/as dos/as professores/as apenas refletem e ganham consciência da estrutura e organização dos programas e dos manuais escolares, na reprodução dos estereótipos de gênero quando questionados/as para abordarem essas questões. O mesmo acontece em relação à sua atuação para com os alunos e alunas, estes/as apenas refletem sobre ela quando são questionados/as se perpetuam os estereótipos de gênero e as crenças sexistas nas suas práticas educativas.

Haviam professores/as que tinham sido questionados/as sobre estas questões pela primeira vez, quando os/as escolhi como objeto de estudo para a minha investigação. O que me fez crer que não existe espaço para estes/as perceberem que isto é uma questão que está a passar ao lado das comunidades educativas e se não chega aos professores e professoras não chega aos alunos e alunas.

Existe uma falta de consciência, de questionamento e de reflexão dos/as próprios/as professores/as sobre os estereótipos de gênero na sala de aula, nos seus manuais, nas suas comunicações com os/as alunos/as e nas crenças que depositam neles.

É notório que as disciplinas que promovem princípios de cidadania têm programas onde efetivamente se abordam temas de reflexão e onde se dão matérias escritas por mulheres, como é o exemplo da disciplina de Filosofia. Ou quando a professora tem alguma sensibilidade para com o tema e cria espaço na sala de aula que relacione a matéria

com estas questões, como foi o caso de exemplo da professora de Matemática. Por outro lado, verifica-se que quando a disciplina atravessa um conhecimento cronológico e histórico, as matérias direcionam-se apenas às vozes de homens que as contam, como é o caso das disciplinas de Português e de História.

Os programas que poderiam dar visibilidade às mulheres, pouco ou nada as referem na sua importância; “a escola, na sua ação educativa, reproduz a dominação atribuída culturalmente ao homem” (Martelo, 2004: 33).

Os manuais escolares, os materiais, os programas e a linguagem refletem uma maneira de ver o mundo e de compreender a sociedade. Se se acreditar num mundo mais igualitário acredita-se na necessidade de desenvolver determinados conhecimentos, atitudes e habilidades para se viver nele (Sastre et al., 1999).

O uso da linguagem foi também um assunto que mostrou mais sensibilidade nos/as professores/as com conhecimento na área da igualdade de género. O que leva a concluir que a consciência sobre a linguagem utilizada e o seu alcance na formação de identidades de género (Foucault, 1994) não chega a todos/as os/as professores/as, assim como acontece com os programas e manuais.

A tomada de consciência acerca das questões de género na educação é efetivamente maior por parte dos professores e professoras que têm formação prévia nesta área. Conseguem refletir com um maior aprofundamento sobre os manuais e sobre a linguagem e veem a necessidade de criar espaço para que haja uma reflexão por parte dos/as alunos/as na abordagem desta temática.

O que me leva a ter em conta que se todos os professores e professoras tivessem consciência e em atenção as questões de género, também eles/elas poderiam criar no espaço da sala de aula, espaço para abordar e questionar os alunos e alunas sobre, por exemplo, a falta de mulheres nas matérias, o uso da linguagem no masculino, etc.

Se esta reflexão e este questionamento não chega aos professores, como referiu Fernando Emídio, também não chega aos alunos. Daí ter-me suscitado a necessidade de questionar aos professores e professoras, se achavam necessário terem formação sobre este tema, o que a meu ver seria benéfico, uma vez que estes temas não chegam a estes/as, e a formação inicial traria uma maior consciência deles/as mesmos em relação às suas práticas.

O total desconhecimento por parte de todos/as os/as professores/as sobre os guiões desenvolvidos pela CIG, apenas demonstra que há informações que não lhes chegam.

É necessário que a informação chegue às escolas e aos/as professores/as, é necessário que os objetivos das convenções sejam rigorosamente cumpridos e avaliados.

A escola deveria reconhecer os valores da igualdade de género como bases cruciais que deveriam estar subjacentes à educação formal de saberes e conhecimentos inculcada nos programas curriculares.

É a escola que tem a função de formar as gerações futuras e perante a necessidade de uma mudança imediata na forma como se pensa o género, esta deve romper com a visão dominante do que é ser homem e ser mulher (Prado; Nogueira & Martins, 2013: 29) e não criar barreiras ao conceito de feminilidade e masculinidade.

A educação para a igualdade de género deverá ser vista como um “meio indispensável de promover a igualdade género, pois é através dela que as sociedades transmitem normas, saberes e competências” (Bento, 2011: 35 cit in Cabral, 2015); oferecendo aos jovens a possibilidade de viver experiências menos discriminatórias, oferecendo-lhes outras possibilidades de entender a cultura em que vivem (Ostrouch-Kamińska & Vieira, 2015) e de redesenhar os contextos onde gostariam de viver (Alvarez, Vieira, & Ostrouch-Kamińska, 2017).

O Estado devia ter como principal preocupação incrementar no espaço educativo políticas de promoção da igualdade de género “public policies that reinforce, consolidate, and accelerate the process of gender equality” (Inglehart, & Norris, 2003: 9), eficazes, repensadas e abrangentes a todas as escolas e a todo o pessoal docente e não docente.

A educação para a mudança social não se pode centralizar apenas em momentos de sensibilizações pontuais, é preciso que se criem momentos educativos ativos e que envolvam os/as alunos/as (Vieira, 2014: 9). Não basta “integrar a igualdade de género na educação para a cidadania – que nos últimos quinze anos foi emergindo como uma prioridade no discurso político europeu e nas políticas educativas nacionais como as do nosso país” (Alvarez, Vieira, & Ostrouch-Kamińska, 2017: 13), e depois usar manuais onde se silencia a história das mulheres, onde a linguagem é predominantemente no masculino e onde se transmitem crenças e expectativas aos alunos e alunas que perpetuam os estereótipos de género. É necessário que haja uma rutura, abordando-se o tema de uma maneira atrativa para que suscite nos/as jovens uma maior consciência e reflexão.

Perante a dificuldade de erradicar as representações sexistas nas práticas educativas, será importante capacitar os/as jovens para reconhecer esse mesmo sexismo, saber identificá-lo, compreender o seu significado e aprender a geri-lo, levando os alunos

e alunas a pensar no que acontece para além dos espaços da escola, nas suas próprias casas, promovendo novas formas de entender as questões de género (Vieira et al., 2015).

Por si só, a educação para a igualdade de género não resolverá os problemas que ambos homens e mulheres enfrentam no seu quotidiano; “não se pode mudar a sociedade a partir da escola, mas podem-se lançar alternativas, desenhar novas possibilidades” (Moreno, 1999: 80).

Contudo, é através da educação que se incrementam valores que chamarão à atenção para as responsabilidades individuais de cada um para que os/as alunos/alunas saibam identificar uma situação de violação dos seus direitos.

Os alunos e alunas serão os/as protagonistas dessas mudanças, e é com o incentivo de práticas mais corretas e igualitárias que contribuirá para a formação de pessoas que esperam viver num mundo com menos desigualdades e discriminação do que as gerações que vieram antes de si; “a igualdade de género, mais do que um princípio abstrato, mais do que uma compilação de dados ou leis que raramente são cumpridas, deveria ser olhada como uma forma de estar na vida: viver, fazer e sentir” (Barbosa, 2008: 87).

BIBLIOGRAFIA

- AAVV. (2008). Fórum Educação para a Cidadania: Objetivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Ação de Educação e de Formação para a Cidadania, Lisboa, p. 8.
- Abranches, G. (2009). Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública, Lisboa: CIG.
- Abranches, G. & Carvalho, E. (1999). Linguagem, poder, educação: O sexo dos B, ABAs. Lisboa: CIDM.
- Alcoforado, L., & Vieira, M. (2007). A educação de pessoas adultas como promotora da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Algumas reflexões. Revista Portuguesa De Pedagogia, , p. 173-193.
- Almeida, M. V. (1995). Senhores de si. Uma interpretação antropológica da masculinidade: Lisboa: Fim de Século.
- Alvanel, A. M. P. (2015). O jogo simbólico e a construção da identidade de género. Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Portalegre.
- Alvarez, T., Vieira, C. C. & Ostrouch-Kamińska, J. (2017). “Género, Educação E Cidadania: Que «Agenda» Para A Investigação Científica E Para O Ensino E A Formação?”, ex æquo, n.º 36, Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais (CEMRI)/Universidade Aberta, Portugal, pp. 9-22.
- Alves, Z. M., & Silva, M. H. (1992). Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. Paidéia (Ribeirão Preto), (2), pp. 61-69.
- Amâncio, L. (2004). Aprender a ser homem. Construindo masculinidades, Lisboa: Livros Afrontamento.
- Amâncio, L. (2010). Masculino e feminino – A construção social da diferença. Porto: Edições Afrontamento.
- Anderson, T. & Kanuka, H. (2003). e-Research, Methods, Strategies and Issues. USA: Person Education.

- Andrade, L. N. (2013). Hierarquia, disciplina e panoptismo: uma cartografia do espaço escolar. In: RODRIGUES, Alessandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Org.). Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória, ES: Edufes, pp.47-61.
- Araújo, H. C. & Henriques, F. (2000). Política para a Igualdade entre os Sexos em Educação em Portugal – uma aparência de realidade, *ex-aequo*, 2/3, pp. 141-151.
- Araújo, H. C. (2010). Escola e construção da igualdade no trabalho e no emprego. In V. Ferreira (Ed.), *A igualdade de mulheres e homens no trabalho e no emprego em Portugal: políticas e circunstâncias*. Lisboa: CITE, pp. 217-245.
- Assembleia da República. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo n. 46/86, de 14 de outubro. Lisboa.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1979). *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres*
- Banks, J. (2008). Diversity and Citizenship Education in Global Times, in James Arthur, Ian Davies e Carole Hahn (Eds.), *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, London, Sage, pp. 57-71.
- Barbosa, M. (2008). *Que força é essa*. Lisboa: Sextante Editora.
- Basow, S. A. (1986). *Gender Stereotypes. Traditions and alternatives*, Monterey, Brooks/Cole Publishing Company.
- Beauvoir, S. (1949). *O Segundo Sexo*, Lisboa: Bertrand Editora.
- Bem, S. L. (1993). *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Benedict, R. (2000). *Padrões de Cultura*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Bergano, S. (2009). *Reflexões em torno da construção da identidade de género*. Departamento de Ciências da Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Bergano, S. (2012). *Ser E Tornar-Se Mulher: Geração, Educação E Identidade(s) Feminina(s)*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra,

Universidade de Coimbra

- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *A construção social da realidade*. Vintage Books.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1977) *Outline of a theory of practice*. Tradução Richard Nice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2000). *Antigone's claim kinship between life and death*. New York: Columbia University Press.
- Butler, J. (2003) *Problemas de Género: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2010). *Queer Alliance and Anti-War Politics*. War Resisters' International (WRI).
- Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores.
- Cabral, V. (2015). *Educar Para A Cidadania Através De Práticas De Igualdade De Género Na Educação Pré-Escolar. Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação de Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C.; Piscalho, I., Tavares; T-C.; Uva, M.; Vieira, C. (2011). *Guião de educação género e cidadania. 1º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M, & Tavares, T. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania: 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: CIG.
-
- (2015).
Guião de Educação Género e Cidadania: Pré-escolar. Lisboa: CIG.
- Carvalho, M. E. P. (2003). *O que essa história tem haver com as relações de género? Problematizando o género e o currículo na formação docente*. In: CARVALHO,

- Maria Eulina Pessoa de; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (Org.). Gênero e educação: múltiplas faces. João Pessoa: Ed. Universitária-UFPB, pp. 55-76.
- Castro, T. & Ramos, R. (2018). As questões de gênero no manual escolar: uma abordagem linguística. Vol. 16, n. 2, Universidade do Minho. Instituto de Educação, Braga, Portugal pp. 328-339.
- Chagas Lopes, Margarida e Perista, Heloísa (2010). Trinta anos de educação, formação e trabalho: convergências e divergências nas trajetórias de mulheres e de homens. 5. Conclusão. Lisboa: CITE. pp. 211-213.
- Comissão Europeia (2016). Compromisso estratégico para a igualdade de gênero 2016-2019. Serviço das Publicações da União Europeia. Luxemburgo.
- Comissão para a cidadania e igualdade de gênero (2011). IV Plano Nacional para a Igualdade Género, Cidadania e Não-Discriminação 2011-2013. Lisboa, CIG.
- Connell, R. W. (1995), *Masculinities*, Cambridge, Polity Press.
- _____ (1997). *Gender and power*. Cambridge, Polity Press.
- Connell, R., & Messerschmidt, J. (2013). Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, 21 (1), pp. 241-282.
- Conselho Da Europa. Comité de Ministros (2007). Recomendação Rec (2007) 17 do Comité de Ministros aos Estados-membros sobre Normas e Mecanismos para a Igualdade de Género, Lisboa, CIG.
- Costa, F. O., & Antoniazzi, A. S. (1999). A influência da socialização primária na construção da identidade de gênero: percepções dos pais. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 9 (16), pp. 67-75.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, pp. 43-63.
- Dayrell, J. (2007). “A Escola “Faz” As Juventudes? Reflexões Em Torno Da Socialização Juvenil”. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, pp. 1105-1128.
- Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação: a lógica do processo em ciências sociais*. Viseu: Psico & Soma.
- Durkheim, E. & Matousek, S. (1922). *Educação e Sociologia*.

- Fontana, A. & Frey, J. (2005). The interview: from neutral stance to political Involvement. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (third edition). London: Sage Publications, pp. 695-727.
- Foucault, M. (1994). *História da Sexualidade I. A Vontade de Saber*, Lisboa: Relógio de Água Editores.
- Ferreira, M. P. (s.d). *Currículo, Gênero E Sexualidade: Questões Indispensáveis À Formação Docente*. Universidade Federal de Pelotas/UFPEL
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 15.^a ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gilbert, R. & Gilbert, P. (1998). *Masculinity goes to school*. London: Routledge
- Gouveia, A. (1984). Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. *Cadernos de Pesquisa*, (49): 67-70.
- Hall, S. (1996). Who needs identity. In: DU GAY, P.; HALL, S. (Eds.). *Questions of Cultural Identity*. England: Sage Publications.
- Haywood, C. & Mac an Ghail, M. (2000). Schooling masculinities. In M. Mac an Ghail (Ed), *Understanding Masculinities* (3^a ed.). Buckingham: Open University Press.
- Inglehart, R., & Norris, P. (2003). *Rising tide: gender equality and cultural change around the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, R. (2005). *Social Identity*. London: Routledge, 3. ed.
- Kenway, J. (1995). Taking stock of gender reform in australian schools: past, present & future. In Gender Equity Taskforce of the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (Ed.) *Proceedings of the promoting gender equity conference* (pp 29-56) Canberra: ACT Department of Education and Training, Publications and Public Communications.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados- Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Le Monde Selon Les Femmes. (2004). O Essencial sobre o Género: Conceitos Básicos. Graal (trad.) Bruxelas.
- Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto. Diário da República N.º 165 - 1.a série. Lisboa.
- Lippmann, W. (1922). Public Opinion: an Important Work on the Theory of Public Opinion in Relation to Traditional Democratic Theory. Mineapolis: Filiquarian Publishing.
- Lobo, A. R. S. (2013). Avaliação de Manuais Escolares de Português. Mestrado em Didática do Português. Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra.
- Louro, G. L. (1997). Género, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Pegrópolis, RJ: Vozes.
- Louro, G. L. (2000). O Corpo Educado Pedagogias Da Sexualidade. 2ª Edição Autêntica Belo Horizonte.
- Magalhães, M. J. (1998). Movimento feminista e educação. Portugal, décadas de 70 e 80. Oieras: Celta Editora.
- Mandela, N. (2003). Lighting your way to a better future. Planetarium. University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa.
- Martelo, M. J. (2004). A escola e a construção da identidade das raparigas: o exemplo dos manuais escolares. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Martins, E. C. (2009). A escola como espaço educativo e de cidadania na diversidade cultural. Atas do X Congresso da SPCE. Cidadania, Igualdade e Justiça na Educação. Bragança.
- McClellan, C. (1995). The cost of masculinity: placing men's pain in the context of male power. In Gender Equity Taskforce of the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (Ed.) Proceedings of the promoting gender equity conference (pp 291-302) Canberra: ACT Department of Education and Training, Publications and Public Communications.
- Mead, G. H. (2008). The philosophy of education. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

- Meyer, D. E. (2001). Escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. In: Scholze, L. (Org.). Gênero, memória, docência. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre.
- Miguel, C. (2011). O Conhecimento Sociocultural Nos Manuais De Português Língua Estrangeira: As Relações Entre Géneros. Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira / Língua Segunda). Faculdade De Letras. Universidade de Lisboa.
- Mira, R. (2017). O arquétipo da Princesa na Construção social da Feminilidade. Edições Calibri. Lisboa.
- Moreno, M. (1999). Como se ensina a ser menina. São Paulo: Moderna.
- Mota, M. (2015). Representações da mulher em telenovelas de Língua Portuguesa. Dissertação De Mestrado Em Ciências Da Comunicação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa.
- Neto et al. (2000). Estereótipos de Género. Cadernos da Coeducação. Lisboa; Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Nogueira, C. & Saavedra, L. (2007). “Estereótipos de género: conhecer para os transformar” in AAVV. A Dimensão de Género nos Produtos Educativos Multimédia. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação. pp. 11-30.
- Nunes, M. T. (2009). O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos (in)visibilidades e (des)equilíbrios. Lisboa: Comissão Para A Cidadania E Igualdade De Género.
- Oakley, A. (1972). Sex, Gender and Society, London, Temple Smith.
- Oakley, A. (1997). “Foreword” In alerie Hey, The Company She Keeps - An Ethnography of Girls Friendship, Buckingham, Open University Press.
- O’shea, K. (2003). Educação para a cidadania democrática 2001-2004. Desenvolver uma compreensão partilhada. Glossário de termos de educação para a cidadania democrática, Estrasburgo, Conselho da Europa (documento policopiado).

- ONU (1979). Convenção Sobre A Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres, ed. portuguesa: Lisboa, CIDM.
- Ostrouch-Kamińska, J, & Vieira, C. (2015). «Informal Learning and Gender: a Revision for Future». In *Private World(s). Gender and informal learning of adults*, editado por Joanna Ostrouch-Kamińska e Cristina C. Vieira,. Rotterdam: Sense Publishers, pp.176-186.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. (1998). *O mundo da criança*. São Paulo: Markon Brooks.
- Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres (2016). *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW): O Estado da Arte em Portugal*. Sextacor, Soluções Gráficas, Lda
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Harlow, Essex, UK: Longman Group Limited.
- Pereira, P. (2003). *Modelados pelo Discurso: uma Análise Crítica das Representações de Género em Manuais Escolares do 1º Ciclo*, Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, M. (s.d). *Estatuto e funções do manual escolar de Língua Portuguesa*. Revista Iberoamericana de Educación S/N.
- Pinto, T. (2001), “Introdução”, in T. Pinto (Coord.). *A profissão docente e os desafios da coeducação. Perspetivas teóricas para práticas inovadoras*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, pp. 7-17.
- Pinto, P. (2002). *Desempenhos escolares de geenro e afirmação feminina num concelho rural*. Dissertação de Mestrado, Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Pinto, T. & Henriques, F. (1999). *Coeducação e Igualdade de Oportunidades*, Lisboa, Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres (CIDM).

- Pinto, T., Nogueira, C., Vieira, C., Silva, I., Saavedra, L., Silva, M. J., Silva, P., Tavares, T.-C., & Prazeres, V. (2009). Guião de educação género e cidadania: 3º ciclo do ensino básico. Lisboa: CIG.
- Pinto, T., Nogueira, C., Vieira, C., Silva, I., Saavedra, L., Silva, M. J., Silva, P., Tavares, T.-C., & Prazeres, V. (2015). Guião de educação género e cidadania: 3º ciclo do ensino básico. Lisboa: CIG.
- Pio-Abreu, J. (2006). Tempo, Corpo e identidade, Conferência apresentada nas Sextas Jornadas sobre Comportamentos Suicidários, Luso-Coimbra.
- Pires, E. C. N. (2014). O feminino e o masculino nos manuais escolares do 1.º ciclo do ensino básico: a opinião das professoras e dos professores de dois agrupamentos de escolas do norte alentejano. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco. Escola Superior de Educação de Portalegre do Instituto Politécnico de Portalegre
- Pomar, C., Balça, Â., Conde, A. F., García, A. M., Nogueira, C., Vieira, C., Saavedra, L., Silva, P., Magalhães, O., & Tavares, T.-C. (2012). Guião de Educação Género e Cidadania. 2º ciclo do ensino básico Lisboa: CIG.
- Prado; Nogueira & Martins (2013). Currículos, Gêneros E Sexualidades Experiências Misturadas e Compartilhadas
- Rêgo, M. (2005). A noção de “igualdade de género”: o estado de arte. Grupo de Trabalho Temático Igualdade de Oportunidades QCA III. Lisboa.
- Rees, T. (1998). Mainstreaming equality in the European Union. London: Routledge.
- Ribeiro, A. S. & Pátaro, R. F. (2014). O Sexismo Na Escola: Algumas Reflexões. IX EPCT – Encontro de Produção Científica e Tecnológica Campo Mourão.
- Saavedra, L. (2005). Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: teorias e práticas da escola, Coimbra, Almedina.
- _____ (2011). (A)Simetrias de género no acesso às Engenharias e Ciências no Ensino Superior Público. *Ex aequo*, n.º 23, pp-163-177.
- Saavedra, L., Almeida, L., Gonçalves, A. & Soares, A.P. (2004). Pontos de partida, pontos de chegada: impacto de variáveis sócio-culturais no ingresso ao ensino

- superior. *Sociedade e Cultura*, 6, Cadernos do Noroeste, Série Sociologia, 22 (1-2), 63-84.
- Saavedra, L. & Silva, P. (2015). Enquadramento teórico: Género e Conhecimento. In Pinto, T., Nogueira, C., Vieira, C., Silva, I., Saavedra, L., Silva, M. J., Silva, P., Tavares, T.-C., & Prazeres, V. *Guião de Educação Género e Cidadania. 3º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: CIG.
- Samagaio, F. (2018). O manual escolar de Língua Portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Básico: inquietações em torno da desigualdade de género na escola. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Cidade do Porto, Portugal.
- Santos, F. (2013). *Igualdade de Género em Portugal 2012*. CIG. Lisboa.
- Sastre, G. et al. (1999). *Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. Unicamp.
- Schouten, M. (2011). *Uma sociologia do género*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Scott, J. A. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), pp. 1053 -1075.
- Silva, A. (s.d). *Análise da Dimensão de Género nos Recursos Educativos Digitais das Áreas da Literatura e Língua Portuguesas do Portal das Escolas*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém.
- Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M. & Tavares, T. (2005). *Cadernos De Coeducação: A Narrativa Na Promoção Da Igualdade De Género. Contributos Para A Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão Para Igualdade E Direitos Das Mulheres.
- Silva, S. G. (2006). *A crise da Masculinidade: Uma crítica à Identidade de Género e à Literatura Masculina*. *Psicologia Ciência e Profissão*. Instituto de Medicina Social/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- Silva, S. M. (2010). Mulheres e feminilidade em culturas ocupacionais de hegemonia masculina. In V. Ferreira (Ed.), *A igualdade de mulheres e homens no trabalho e no emprego em Portugal: políticas e circunstâncias*. Lisboa: CITE, pp. 293-325.

- Simões, A. (1985). Estereótipos relacionados com os idosos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIX, pp. 207-234.
- Soares, M. R. (s.d). *Performatividade de Género em Âmbito Escolar ou o Veadinho e a Sapatona*. Universidade Federal da Bahia (UFBA).
- Tavares, M. (2008). *Feminismos em Portugal (1947-2007)*. Tese Doutoramento em Estudos sobre as Mulheres.
- Teixeira, A. L. (2016). *Desigualdades de género nos cargos políticos em Portugal: do poder central ao poder local*. Tese de Doutoramento em Sociologia. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Thürler., D & Soares., M. R (2014). *Pedagogias Do Corpo, Do Género E Do Sexo: Aprendendo A Ser Menino E Menina*. *Momento*, ISSN 0102-2717, v. 23, n. 2, pp. 55-72.
- Tormenta, J. (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição? (1ª edição)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- United Nations General Assembly (UNGA) (1979). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW)*. New York: United Nations.
- Vaquinhas, I. (1995). *Breves palavras a propósito da invisibilidade das mulheres nos programas de história dos ensinos básicos e secundário*. In *Cadernos da Condição Feminina*, nº 42. Em busca de uma pedagogia da igualdade. Lisboa: C.I.D.M.
- Vieira, C. (2017). *Enquadramento teórico: Género e Conhecimento*. *Guião de Educação Género e Cidadania. Ensino Secundário*. Lisboa: CIG.
- Vieira, C. C., Alvarez, M. T., Ferro, M. J. (2017). *Questões de género e cidadania: reflexões breves sobre o poder emancipatório da educação*. presented at the 2017. Coimbra.
- Vieira, C., Nogueira, C. & Tavares, T. (2012). *Enquadramento teórico: Género e Conhecimento*. In Pomar, C., Balça, Â., Conde, A. F., García, A. M., Nogueira, C., Vieira, C., Saavedra, L., Silva, P., Magalhães, O., & Tavares, T.-C. (2012) *Guião de Educação Género e Cidadania. 2º ciclo do ensino básico*. Lisboa: CIG.

- Vieira, C., Nogueira, C., & Tavares, T. (2015). Enquadramento teórico: Género e Conhecimento. Guião de Educação Género e Cidadania. 3º ciclo do ensino básico. Lisboa: CIG.
- Vieira, C. C. (2009). Indicadores de uma socialização diferencial do rapaz e da rapariga na família e na escola: Obstáculos reais a uma verdadeira formação cívica, in Carlos Reis, João J. Boavida e Virgílio Bento (Coord.), Escola: Problemas e Desafios, Guarda, Centro de Estudos Ibéricos, pp. 183-200.
- Vieira C. et al. (2009) “Género e cidadania”. In PINTO, T. (coord.) Guião de Educação, Género e Cidadania. 3º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. pp. 19-60.
- Vogel-Polshy, E. (1991). As ações positivas e os obstáculos constitucionais e legislativos que dificultam a sua aplicação nos Estados-membros do Conselho da Europa, Cadernos da Condição Feminina, n.º 25, Lisboa, Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres.
- Walby, S. (2000). A União Europeia e as políticas de igualdade de oportunidades. Universidade de Leeds. Reino Unido.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Perfil dos/as entrevistados/as

Tabela 2- Quadro de análise

ANEXOS