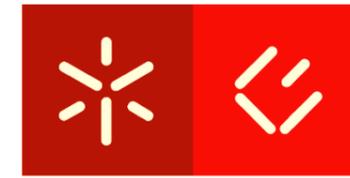




Aprender Cidadania na Escola: estudo sobre as abordagens
à identidade de género trabalhadas em contexto escolar

Lara Denise Lopes Rocha

UMinho | 2021

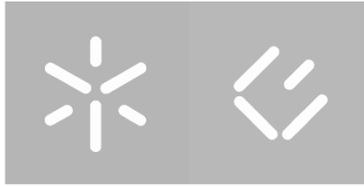


Universidade do Minho
Escola de Economia e Gestão

Lara Denise Lopes Rocha

Aprender Cidadania na Escola: estudo sobre as
abordagens à identidade de género trabalhadas
em contexto escolar

Julho de 2021



Universidade do Minho
Escola de Economia e Gestão

Lara Denise Lopes Rocha

**Aprender Cidadania na Escola: estudo sobre as
abordagens à identidade de género trabalhadas
em contexto escolar**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciência Política

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Isabel Estrada Carvalhais

Julho de 2021

“Questioning the ostensibly unquestionable premises of our way of life is arguably the most urgent of services we owe our fellow humans and ourselves.”
— Zygmunt Bauman, *Globalization: The Human Consequences*

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição
CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação foi uma jornada de autoconhecimento e de superação. Foi um caminho solitário, de introspeção, de questionamento e de decisões. Agradeço a mim, em primeiro lugar, por nunca ter desistido.

Agradeço aos meus pais, Carina e Manuel, por me terem educado no gosto pela Educação, por me terem incentivado a ser curiosa e a querer saber sempre mais. Eles foram sempre o meu porto seguro e deram sempre o melhor de si para potenciar o melhor de mim.

Agradeço à minha irmã, Núria, por ter sido o abraço-casa nos dias mais difíceis e a palavra mais acertada em qualquer ocasião. Espero que me vejas sempre como uma inspiração!

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Isabel Estrada Carvalhais que mesmo longe se fez perto, com a sua bondade e sabedoria que se mostraram luz sobre os meus questionamentos e anseios. Obrigada por ter sido o farol quando estive à deriva no mar. Aproveito para, na pessoa da Professora Isabel, agradecer a todos os professores e assistentes operacionais que eu tive a sorte de ter na minha vida, desde tenra idade, e que fizeram de mim a mulher que sou hoje. Não podia ter sido mais feliz nos meus tempos de escola.

Agradeço aos meus Amigos, por verem em mim mais do que muitas vezes eu vi. Por me fazerem crer capaz quando eu não me via capaz e por me animarem nos momentos em que o stress se apoderava de mim. Agradeço, em especial, ao meu companheiro João, que foi o melhor amigo de todos e um grande suporte nesta jornada.

Agradeço, por fim, à minha avó Saquina que não conseguiu esperar para me ver Mestre, mas cujos olhos brilhavam sempre que via a neta chegar mais longe. Obrigada, avó! Espero que estejas orgulhosa.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

As questões de género são, cada vez mais, tema de debate. Quer ao nível da União Europeia, quer ao nível nacional, há uma crescente preocupação com múltiplas dimensões da cidadania, sendo a igualdade de género uma questão transversal à dimensão social e política desde logo.

Pese embora, porém, a luta já secular pela igualdade de género, a luta por sociedades mais justas e inclusivas, e todos os passos que historicamente foram sendo dados para um maior empoderamento do sujeito no exercício da sua cidadania, a discriminação em função do género e as desigualdades entre homens e mulheres assentes em estereótipos que acompanham a dinâmica das relações de poder continuam a existir.

É desta constatação que emergem as inquietações presentes neste trabalho, e que nos conduziram no sentido de tentar perceber se estarão os estereótipos relativos aos géneros feminino e masculino, a ser perpetuados, ou se, pelo contrário, haverá nas escolas um esforço no sentido de promover uma linguagem de igualdade que a seu tempo dará os devidos frutos. Daqui decorre a questão central do presente estudo: **Como se comporta o ensino obrigatório em Portugal no que toca às questões de igualdade de género?**

Para responder a esta questão, optou-se pela análise de manuais escolares portugueses de algumas disciplinas basilares da educação – História e Geografia de Portugal, História, e Ciências Naturais (dos 6º, 8º e 9º anos). Parte-se aqui da premissa de que os manuais escolares são ferramentas muito importantes e até centrais que orientam o trabalho em sala de aula (e conseqüentemente o próprio estudo autónomo dos alunos). Neste sentido, os manuais têm uma grande responsabilidade na formação dos indivíduos enquanto cidadãos, por estarem inseridos numa das mais importantes esferas de socialização das crianças: a Escola. Aceitando a validade e pertinência desta premissa, coloca-se então a necessidade de verificar a hipótese de trabalho de os manuais estarem a contribuir para o perpetuar de estereótipos de género, através de textos e imagens que sedimentam esses estereótipos; ou de pelo contrário, estarem a contribuir para um desmantelar desses mesmos estereótipos, criando discursos verbais e não-verbais mais inclusivos.

Palavras-Chave: Cidadania; Direitos; Educação; Escola; Igualdade de Género

ABSTRACT

Gender issues are increasingly a matter of debate. Either at European Union level or at national level there is a growing concern with the multiple dimensions of citizenship, being the gender equality a cross-cutting issue to the social and political dimension.

Despite the already secular struggle for gender equality, the campaign for fairer and more inclusive societies, and all the steps that have historically been taken towards greater empowerment of the individual in the exercise of their citizenship, the gender discrimination and inequalities between men and women based on stereotypes that go along with the power relations dynamic continue to exist.

From that statement arise the concerns presented in this project, and which lead us toward the attempt of understanding if both female and male stereotypes are being perpetuated or if, on the contrary, there is an effort from schools to promote a more equal language which in time will bear fruits. From there arises the main question which lead this investigation: **How does the mandatory schooling behave regarding equality gender issues?**

To answer the main question, it was chosen to analyze Portuguese textbooks of core subjects such as History and Geography of Portugal, History and Natural Sciences, from 6^o, 8^o and 9^o grades. Here we start from the premise that school textbooks are very important tools and even central tools that guide the classroom work (and consequently the students' autonomous study itself). In that sense, school textbooks have a great responsibility shaping individuals as citizens because they are inserted in one of the most important spheres of child socialization: School. Accepting the validity and relevance of this premise there is then the need to verify the hypothesis that textbooks are contributing to perpetuate gender stereotypes, through texts and images that sediment those stereotypes; or on the contrary they are contributing to dismantle that same stereotypes creating more inclusive verbal and non-verbal discourses.

Keywords: Citizenship; Rights; Education; School; Gender Equality

Índice

Introdução.....	1
Problemática de Investigação.....	1
Pertinência e objetivo do estudo.....	6
Abordagem Teórica.....	8
Metodologia.....	9
Estrutura da Dissertação.....	10
CAPÍTULO 1 - Estado da Arte.....	12
CAPÍTULO 2 - Lente Teórica.....	34
2.1. Poder e violência estrutural.....	34
2.2. O Feminismo como contrapoder.....	38
2.3. Construtivismo Social.....	40
CAPÍTULO 3 - Cidadania e a Educação em Portugal.....	44
3.1. Breve análise à evolução do conceito de Cidadania.....	44
3.2. Breve contextualização histórica da Educação e Cidadania em Portugal.....	50
3.2.1. Período da Primeira República (1910-1926).....	51
3.2.2. Estado Novo.....	54
3.2.3. Pós 25 de abril.....	58
3.2.4. Lei de Bases do Sistema Educativo.....	60
3.2.5. Últimos 30 anos de Democracia.....	62
3.3. Cidadania e Desenvolvimento.....	66
CAPÍTULO 4 – Metodologia.....	72
4.1. Metodologia.....	72
4.2. Materiais analisados.....	74
4.3. Apresentação e discussão dos resultados.....	80
<i>Manual CienTIC</i> – 6º ano.....	82
<i>HGP em Ação</i> – 6º ano.....	84
<i>CienTIC</i> – 8º ano.....	87
<i>Viva a História!</i>	88
<i>CienTIC</i> – 9º ano.....	92
<i>Missão: História</i>	94
CAPÍTULO 5 - Conclusão.....	98
Referências.....	102

Lista de abreviaturas e siglas

UE – União Europeia

DGE – Direção-Geral da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

STEM – Science, Technology, Engineering, Maths

EP – European Parliament

EMIND – Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação - Portugal + Igual

FMI – Fundo Monetário Internacional

LBSE – Lei de bases do Sistema Educativo

MDP/CDE – Movimento Democrático Português/ Comissão Democrática Eleitoral

PCP – Partido Comunista Português

PRD – Partido Renovador Democrático

PS – Partido Socialista

PSD – Partido Social Democrata

GTEC – Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

INE – Instituto Nacional de Estatística

APAV – Associação Portuguesa de Apoio à Vítima

HGP – História e Geografia de Portugal

Lista de tabelas

TABELA 1: MANUAIS ESCOLARES ANALISADOS	75
--	----

Introdução

Problemática de Investigação

A cidadania, frequentemente considerada o “parente pobre” das Teorias Políticas, é, todavia, de suma importância para o desenvolvimento saudável dos indivíduos em sociedade. O ser humano, na sua essência, é um ser gregário, desenvolve-se em comunidade através de processos de socialização que são mutáveis, o que o leva a ter de reaprender a vida em sociedade. Nesse contexto, surge a necessidade de educar os indivíduos na e para a cidadania, enquanto espaço de direitos e de deveres que enquadram as relações entre os indivíduos no contexto de uma sociedade politicamente organizada em Estado.

Licínio Lima (2005), no seu artigo Cidadania e Educação, recorda John Stuart Mill (1998), que salvaguardava “a promoção da inteligência e da virtude, isto é, a educação do povo, como principal ponto de excelência que um bom governo pode possuir”. Schmitter e Karl (1991) chegam mesmo a dizer que os cidadãos são o elemento distintivo das democracias, uma vez que todos os regimes têm os que governam e o domínio público, mas só as democracias têm cidadãos. Assim, podemos afirmar que educar para e na cidadania é educar para a vivência democrática, em sociedade, seguindo preceitos de participação, de igualdade, de liberdade individual e de procura pelo Bem Comum, entre outros valores.

Como afirmam Damigella e Licciardello (2013, 209), “o ser humano tem uma tendência natural para dividir o mundo em categorias, agrupando as pessoas com base nas suas semelhanças com respeito a certas características”¹. Mas esta categorização social também leva frequentemente à construção de estereótipos, prejudicando o desenvolvimento de relações sociais harmoniosas (Tajfel 1969 *apud* Damigella e Licciardello 2013, 210), e interferindo, parece-nos óbvio, na própria construção da identidade dos sujeitos. Uma das categorizações é quanto ao género, a ela se associando todo um universo de ideias, de valores e de pré-juízos, sobre os papéis dos indivíduos e as relações entre estes em sociedade. De entre os valores que mais fortemente se destacam na aplicação do género como forma de categorização dos sujeitos, e revelador da enorme sensibilidade a ele associado, emerge a igualdade.

E é pela mão da igualdade (ou da sua ausência) que, através da porta das questões de género, também entramos na cidadania cívica e nos direitos fundamentais.

¹ Todas as citações foram livremente traduzidas pela autora.

Num mundo com crescentes preocupações (paradoxalmente ao que se poderia esperar de uma sociedade tecnológica que busca na complexificação de processos o caminho da simplificação e do conforto), verificamos que as questões de afirmação de identidade individual permanecem atuais e centrais em múltiplos debates das nossas sociedades. É no seio desses debates (políticos, académicos, filosóficos, mais ou menos orgânicos, e mais ou menos estruturados), que as questões de género emergem como questões centrais da experiência da cidadania. Sendo o género parte integrante da identidade do sujeito, ele marca e condiciona toda a sua experiência de cidadania. Nesse sentido, é fundamental que se perceba de que forma as questões de género são abordadas em contexto escolar, já que a educação para a cidadania que se inicia na infância ocorre de forma indissociada da experiência quotidiana que cada criança tem da sua identidade de género.

“A educação é um ato político”, veículo pelo qual se transmitem conjuntos de valores, normas éticas e morais e crenças coletivas que vão moldar as pessoas em cidadãos pertencentes a uma sociedade. Como tal, a educação é a língua, e o sistema de ensino o palco principal, por meio dos quais vão sendo falados e trabalhados os valores democráticos e de cidadania, sendo a Escola uma entidade determinante (na sua multiplicidade de atores, que incluem não apenas professores, mas também auxiliares educativos, psicológicos, em estreita relação com as famílias e outras instituições de acolhimento das crianças e jovens) na medida em que tudo o que se diz, o que se cala, o que se faz ou deixa de fazer em contexto escolar, impacta no futuro desempenho dos estudantes enquanto cidadãos (Foster 2012, 5).

Sendo a educação um ato político, podemos considerar o currículo (no sentido de conteúdo programático de uma dada disciplina) como um texto político, tal como o fez Apple (1975), defendendo que o currículo (quer explícito, quer latente) funciona para “manter a estratificação social, especialmente de classe, raça e género” (Pinar e Bowers 1990 *apud* Foster 2012, 3). Isto vai, de certa forma, ao encontro do mencionado por Carlson e Kanci (2017), que entendem os cidadãos genderizados como sendo criados pelo Estado segundo as suas ações educativas em áreas-chave como as escolas. Assim, e partindo de vários estudos que comprovam que a Escola é perpetuadora de estereótipos de género e ajuda a acentuar as desigualdades entre géneros, surge a inquietação motivadora deste estudo – “Como se comporta o ensino obrigatório em Portugal no que toca às questões de igualdade de género?” – acompanhada de uma subquestão – “Estarão os estereótipos relativos aos géneros feminino e masculino a ser

perpetuados ou, pelo contrário, haverá nas escolas um esforço no sentido de promover uma linguagem de igualdade?”.

Podemos desde já partir de alguns indicadores que lançam alguma luz sobre a realidade da educação em Portugal. Segundo a Pordata, a taxa bruta de escolarização em Portugal por sexo, ao nível do ensino secundário e do ensino superior, é mais elevada do lado feminino. Isto pode ser explicado, em parte, por outro indicador que dá conta de um maior abandono escolar masculino entre os 18 e os 24 anos de idade. Mas qual o motivo? Um estudo levado a cabo por António Firmino da Costa e João Teixeira Lopes (*apud* Torres 2018) afirma que é por uma “superação de subalternizações tradicionais que conferem às raparigas maior energia escolar”. Mas poderá ser também por 78% dos docentes a lecionar em Portugal, nos ensinos básico e secundário, ser do sexo feminino? Será a abordagem em contexto de sala de aula mais versada para as raparigas e desmotivadora para os rapazes? Segundo Diefenbach e Klein (2012), as diferentes experiências de socialização de uma professora em face das experiências de um aluno rapaz podem resultar numa falta de entendimento e, posteriormente, numa consciente ou inconsciente forma de discriminação (*apud* Hadjar et al. 2014, 120). Quenzel e Hurelmann (2013, 71) referem que, segundo a teoria de “modelo” quanto a um exemplo a seguir, a existência de professores homens é um fator determinante para que haja uma identificação positiva entre o “modelo” e o aluno, o que se traduzirá numa performance sustentável de sucesso na aprendizagem. Contudo, há estudos que discordam destas teorias e que, pelo contrário, defendem que, a um nível individual, o género do docente não tem influência no sucesso educacional dos rapazes, e que a argumentação de feminização do ensino não explica a lacuna de género no que concerne ao sucesso escolar (Francis, Skelton e Read 2010; Neugebauer, Helbig e Landmann 2010 *apud* Hadjar et al. 2014, 120). Neste caso, talvez importe saber a opinião dos próprios alunos quanto a estas questões. Segundo Jackman, Morrain-Webb e Fuller (2019, 6-8), a maioria dos alunos sente que o impulso dado ao empoderamento feminino e equidade de género é o responsável pelo sucesso das raparigas no ensino secundário. Por outras palavras, acreditam que é o movimento social atual o elemento impulsionador e motivador do sucesso feminino. Em paralelo, este impulso poderá ser percebido como imobilizador para os rapazes. Outro motivo salientado pelos estudantes rapazes prende-se com o que eles entendem ser as expectativas da sociedade sobre as suas performances, encarando-os como seres mais rebeldes, rudes e desportistas, o que, ainda no entender dos mesmos, os leva a centrarem-se mais em atividades

extracurriculares e menos na escola, cabendo em paralelo às raparigas o cumprimento de um papel emocionalmente mais maduro e mais focado.

No presente trabalho, e no sentido de procurar respostas à nossa pergunta de partida, que, recordamos é “como se comporta o ensino obrigatório em Portugal no que toca às questões de igualdade de género?”, optamos pelo desenho metodológico a seguir apresentado e de cujos resultados daremos conta em posterior capítulo.

Perseguindo uma linha construtivista, que nos ajude a compreender como em contexto escolar também se constroem as identidades de género, pretendemos analisar os manuais escolares de História e Geografia de Portugal (6º ano do 2º ciclo), História (8º e 9º anos do 3º ciclo) e Ciências Naturais (dos anos anteriormente referidos). Num primeiro momento, foram equacionados para análise os manuais de Cidadania. Contudo, por constrangimentos provocados pela situação pandémica que impossibilitaram um trabalho de campo em contexto real, e pelo facto de os manuais de Cidadania serem manuais do docente (logo, ‘ativados’ e trabalhados por este em contexto de sala de aula) optamos por não avançar com a sua inclusão. Dito de outro modo, inicialmente era nossa intenção analisar não só os conteúdos programáticos de uma unidade curricular como Cidadania e Desenvolvimento, mas também e sobretudo o modo como estes são trabalhados em contexto de sala de aula, em particular no que se refere a aspetos que, de forma direta ou indireta, relevam para a construção das identidades de género e para as relações das crianças e dos jovens com essas identidades. Contudo, e como já explicado, o trabalho de campo que seria aqui determinante foi impossibilitado pelo encerramento inicial das escolas, e com um retomar gradual de uma relativa normalidade por via do ensino à distância numa fase que se revelou já insuficiente para o desenho final desta dissertação que teve, entretanto, de ganhar corpo optou-se por caminhos que permitissem a sua viabilidade no imediato.

Ainda que de forma modesta, é ambição deste projeto poder contribuir para a literatura que se debruça sobre o modo como em ambiente escolar, nomeadamente no âmbito do ensino obrigatório em Portugal, são tratadas as questões de género, e com elas, as questões de igualdade, o perpetuar ou o denunciar de estereótipos sobre a identidade de homens e de mulheres. Para o efeito, e atendendo às limitações já explanadas, optamos por analisar os materiais pelos quais os docentes se guiam na lecionação das suas aulas e pelos quais as crianças se guiam no seu estudo.

Os manuais escolares são em certa medida, e como anteriormente dito, textos políticos, e nesse sentido carregam consigo a responsabilidade pelos conteúdos selecionados e pelo modo como propõem que os mesmos sejam abordados. Damigella e Licciardello (2013, 210), citando

autores como Britton e Lumpkin (1977), Witt (1996), Sleeter e Grant (2011) e Atay e Danju (2012), sublinham como a Escola é o espaço onde valores sociais são transmitidos e como nesse contexto os textos dos manuais podem ser veículos para a recriação de estereótipos de género. De forma mais ou menos consciente, mais ou menos subliminar, os manuais passam mensagens através do vocabulário que usam, do modo como articulam e encadeiam ideias, das imagens que utilizam para ilustrar os seus discursos, dos exemplos que elegem para ilustrar eventos, ações, valores, sendo por isso indubitavelmente influentes na construção de perceções e de opiniões desde logo junto de crianças e de jovens (Apple 2004 *apud* Pienta e Smith 2012, 33). Nesta linha de pensamento, decidimos assim analisar os manuais escolares dos 6º, 8º e 9º anos dos 2º e 3º ciclos das disciplinas de História e Geografia, História e Ciências Naturais, com o objetivo de perceber de que forma são aí operacionalizados conceitos relacionados com género, identidade e papel de género, bem como perceber se há ou não tendências de estereotipação no tipo de discurso presente nestes manuais escolares.

Relativamente à escolha dos manuais, começamos por frisar que a literatura sobre o papel dos manuais escolares na (des)construção de estereótipos está longe de ser consensual. Islam e Asadullah (2018, 7) – que reconhecem a ausência de consenso na literatura sobre o tópico da deturpação de papéis na sociedade, no sentido em que apresentar uma mulher num papel de liderança e um homem num papel de cuidador de família pode constituir uma deturpação da realidade social, ainda que o oposto contribua para manter os estereótipos associados a ambos os géneros – fazem notar que, de acordo com alguns *policy makers*, os textos dos manuais devem representar a realidade social do país, ficando aqui subentendida que tal realidade não deve ser aquela confundida com a outra que resulta da caricatura dos estereótipos. Se assim é, que realidades então estarão espelhadas nos manuais escolares portugueses?²

No contexto do presente trabalho, a opção pela análise dos manuais escolares deu-se porque, sendo estes concebidos por profissionais da educação, acreditamos que não deixam de ter uma ligação aos valores e ideias presentes nesses mesmos agentes, enquanto indivíduos expostos também eles aos contextos geoculturais que os envolvem. E é nesse pressuposto que consideramos que analisar o conteúdo dos manuais nos pode elucidar sobre o que efetivamente é transmitido em contexto de sala de aula.

² Islam e Asadullah (2018, 2) fazem ainda notar estudos sobre práticas em sala de aula no contexto de países em vias de desenvolvimento, que mostram que os professores raramente desafiam os estereótipos que encontram, limitando-se a transmiti-los aos alunos e a perpetuar assim o problema do peso daqueles sobre as relações sociais.

Já quanto à escolha das disciplinas, Carlson e Kanci (2017, 315) citam Nuhoglu Soysal (2005) para afirmar que os manuais de História, Geografia e Ciências Sociais dão um importante esclarecimento nas formas como um Estado-Nação se projeta. Não sendo para nós o Estado-Nação que estará em foco, mas sim o modo como pelo Ensino é possível ver a emergência das questões de género, acreditamos que estas disciplinas são igualmente válidas para esta análise. História e Ciências Naturais são disciplinas basilares da educação em Portugal que contemplam muito da nossa herança cultural e social impregnada nos textos, alusões e imagens. Parece-nos, pois, pertinente percorrer esse caminho e, talvez abrir novas portas a investigações futuras sobre a igualdade de género em Portugal. Para mais, este é um dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas para 2030, havendo ainda uma década de investigação pela frente, para uma compreensão ainda maior do fenómeno e luta pela igualdade e felicidade dos indivíduos.

Para a seleção dos manuais, o critério a ser utilizado é o de maior adoção do manual a nível nacional, à semelhança do que fizeram Commeyras e Alvermann (1996 *apud* Pienta e Smith 2012, 34)³.

Pertinência e objetivo do estudo

A cidadania é um espaço relacional entre os indivíduos em sociedade, cujas regras de exercício, que compreendem a aceitação mútua de valores, de direitos, de deveres, são aprendidas através da educação. Como irá ser explorado adiante

Ser cidadão numa sociedade democrática é mais do que ser reconhecido como um ser livre e igual em direitos e deveres, é mais do que eleger os governantes que o representam; é ser efectivamente igual, livre, responsável na sociedade em que se insere. (Fonseca 2012, 112)

Ora, esta conceção de cidadania exercida à luz das exigências do regime democrático, exige também mais da Educação. E é aqui que se coloca a pertinência deste estudo: na base da preocupação com as questões de género, está a construção de identidade do indivíduo enquanto cidadão, isto porque a forma como o indivíduo percebe e exerce a sua cidadania não é alheia ao modo como o cidadão absorve a sua dimensão de género nesse mesmo processo de identificação

³ Inicialmente, pensou-se usar o método de Cohen, dos 4Cs – codifica, categoriza, compara e conclui – no entanto, aquando da análise do discurso, e tendo em conta que se pretendia uma análise mais qualitativa do que propriamente quantitativa, optou-se não pela codificação, mas por uma categorização de orientação das leituras que permitisse comparar discursos e chegar a conclusões.

que se inicia na infância. Por outras palavras, e simplificando, o modo como a criança vai aprendendo a sua condição de género, tanto pode potenciar um exercício forte, ativo, descomplexado e saudável de cidadania, como pode potenciar um exercício passivo, submisso, ou revoltado e conflituoso consoante os estereótipos que eventualmente lhe sejam transmitidos sobre o papel do Homem e da Mulher em sociedade, e o modo como venha posteriormente a relacionar-se com esses mesmos estereótipos, aceitando-os ou rejeitando-os.

Por ser a cidadania pedra angular da democracia em sociedade (na medida em que é pelo exercício da cidadania que se realiza o diálogo entre cidadãos, a discussão e o debate de ideias, a deliberação sobre normas e ações), é importante estudá-la no âmbito da escolaridade obrigatória (seja de forma direta, enquanto disciplina, seja de forma indireta, no modo como é estimulada tanto no processo de ensino-aprendizagem de outras disciplinas, como nas relações quotidianas em ambiente escolar), porque é nesse período que se dão importantes desenvolvimentos nas capacidades reflexivas, opinativas e críticas das crianças e dos jovens e que vão orientar a sua conduta em toda a sua vida adulta.

Este estudo é ademais pertinente porque, como Islam e Asadullah (2018, 2) referem com base em outros académicos, “a sala de aula pode, paradoxalmente, servir como local para alimentar tendências de género e estereótipos” e é isso que se pretende travar, se for esse o caso, na realidade portuguesa.

Importa referir ainda, à guisa de justificação, que apesar de todos os progressos conquistados em matéria de cidadania e direitos humanos, vivemos tempos de amplos desafios ao exercício efetivo da cidadania, mesmo nas sociedades que nos parecem democraticamente mais estabilizadas⁴.

Com este estudo, pretendemos, pois, proporcionar uma leitura que nos elucide sobre o atual estado da abordagem às questões de género no contexto do ensino obrigatório, como parte integrante da aprendizagem global da cidadania. Desta forma, esperamos poder compreender melhor em que medida o ensino obrigatório contribui de forma positiva (ou não) para a gradual

⁴ Segundo a Pordata, Portugal equipara a média europeia a 27 (21,6%) do índice de população em risco de pobreza por grupo etário e por país, em 2018. Este índice mostra que países têm maior e menor percentagem de pessoas com rendimentos inferiores ao limiar de risco de pobreza, ou que vivem em situação de privação material severa ou em agregados familiares com intensidade laboral muito reduzida, por idades. Acima da média europeia estão nove países.

Em [https://www.pordata.pt/Europa/Popula%C3%A7%C3%A3o+em+risco+de+pobreza+total+e+por+grupo+et%C3%A1rio+\(percentagem\)-2331](https://www.pordata.pt/Europa/Popula%C3%A7%C3%A3o+em+risco+de+pobreza+total+e+por+grupo+et%C3%A1rio+(percentagem)-2331)

No que toca à taxa de emprego, em 2019, a média dos países da UE27 que têm, de entre a população trabalhadora total do país, é mais elevada do lado da população estrangeira (57,7%). Isto, é, há maior percentagem de indivíduos estrangeiros que cidadãos nacionais a trabalhar nos países da União Europeia.

Em <https://www.pordata.pt/Europa/Taxa+de+emprego+total++nacionais+e+estrangeiros-2386-314460>

consolidação de uma cidadania que se pretende ativa, forte, saudável e promotora do potencial de todo e qualquer indivíduo independentemente da sua identidade de género.

Abordagem Teórica

Segundo Kane, numa das suas perspetivas sobre a relação entre a educação e as desigualdades de género, a educação pode mudar as desigualdades nas estruturas sociais (Kane 1995 *apud* Spruijt 2019, 8). Assim, a educação é responsável por nutrir a tolerância e afirmar valores democráticos, reconhecendo as estruturas de desigualdade e ensinando a caminhar para uma maior equidade. Aqui entra a cidadania, ferramenta pela qual cada indivíduo participa na vida política e se desenvolve enquanto ser humano pertencente a uma sociedade. Aprender a cidadania é aprender a exercer a liberdade com responsabilidade e a assumir a individualidade na comunidade, exercendo, mais do que uma cidadania passiva, uma cidadania ativa (Fonseca 2012).

Quando falamos de identidade de género podemos falar de três categorias de abordagem: a abordagem essencialista (trata o género como uma predeterminação associada ao sexo biológico); a abordagem do desenvolvimento (trata o género como um processo previsível e normativo); e a abordagem da socialização (trata a identidade de género como uma construção e um processo que surge da interação, ao longo do tempo) (Brinkman et al. 2014 *apud* Torres 2018, 34). É nesta última abordagem que a presente dissertação se pretende situar, ao estudar os géneros no contexto escolar, tentando perceber de que forma os recursos de sala de aula influenciam a construção dessa mesma identidade.

De acordo com a abordagem da socialização, os papéis de género surgem ainda antes da gestação, quando já existem expectativas acerca do sexo do bebé e do que deverá ser e fazer quando nascer. Assim, não é possível a uma criança procurar livremente a sua identidade porque já nasce entre condicionamentos por agentes socializadores, a saber parentais, familiares, sociais, e por mecanismos simbólicos, como livros, publicidade e outros meios de comunicação, bem como por instituições modeladoras como a Escola (Graciano 1978 *apud* Torres 2018, 34). Apesar de serem apontadas algumas lacunas a esta teoria (como o facto de ignorar eventuais predisposições biológicas de masculinidade ou feminilidade), cremos ser útil no nortear da nossa investigação. De facto, não conseguimos avaliar eventuais predisposições biológicas, mas conseguimos verificar que possíveis condicionamentos existem nos ditos mecanismos simbólicos, a saber os manuais escolares, e inferir sobre as formas como poderão afetar (ou não) os jovens.

Falando da Escola como influenciadora na construção de género, Thorne (2007) aponta que, à medida que as crianças avançam no sistema educacional, diversos agentes intervêm no processo, encorajando certas escolhas em detrimento de outras, exercendo um efeito nas suas trajetórias de vida (*apud* Torres 2018, 38).

Metodologia

Dentro do quadro metodológico é possível identificar esta como uma dissertação de análise qualitativa, segundo um método indutivo, de descoberta exploratória, de análises de conteúdo discursivas e textuais, caracterização sumária que passamos a explicitar. Esta opção metodológica parece-nos válida uma vez que serão tratadas questões de interação social, sendo que tentaremos “compreender a situação sem impor expectativas prévias ao fenómeno” (Mertens 1998 *apud* Coutinho 2020, 28). O que se pretende é “desvendar a intenção, o propósito da ação” quando estudados em determinado contexto (Pacheco 1993 *apud* Coutinho 2020, 28). Trata-se também de uma investigação orientada, uma vez que o seu objetivo último se prende com a possibilidade de um contributo, mesmo que modesto, para “a melhoria das praxis e o controlo da implementação de políticas socioeducativas ou avaliação de efeitos de outras já existentes” (Serrano 1998 *apud* Coutinho 2020, 30-31).

A nível conceitual, esta investigação visa uma perspetiva holística do fenómeno em estudo, através de uma Análise Crítica do Discurso com o intuito de desvendar valores e crenças que possam estar explícitos ou implícitos nas escolhas discursivas e linguísticas presentes em manuais escolares. Uma característica desta via metodológica é a ausência de uma completa objetividade (de existência mais do que questionável no contexto do atual paradigmático científico, em todo o caso) que, por força da técnica de análise e dos métodos de pesquisa utilizados é inatingível.

Para a elaboração de todo o quadro teórico e estado da arte, serão utilizadas fontes primárias e secundárias, a saber livros, artigos científicos, dissertações de mestrado, artigos de revisão e *papers*.

No que concerne ao trabalho empírico, e como já referido, serão analisados manuais escolares do 2º e 3º ciclo, das disciplinas de História e Geografia, História e Ciências Naturais. A escolha do manual dar-se-á segundo um critério de maior adoção nacional e a fonte para obtenção do currículo de Cidadania e Desenvolvimento será a Direção-Geral da Educação (DGE).

Através da análise dos conteúdos programáticos e curriculares, tenciona responder-se a algumas subquestões, tais como:

- a) De que forma homens e mulheres são maioritariamente representados pelos manuais escolares? Com esta pergunta pretende verificar-se que tipo de representação, por defeito ou por excesso, há de homens e mulheres, no que toca aos seus papéis na história, na sociedade, entre outras dimensões.
- b) Os manuais escolares promovem algum tipo de associações entre identidades de género e determinadas papéis/funções/tarefas em sociedade? Com esta pergunta pretendem verificar-se tendências de enquadramento dos géneros em papéis ou funções específicas na sociedade. Estarão os manuais escolares a utilizar linguagem perpetuadora de estereótipos e, por conseguinte, a impingir identidades de género normativas, ou, pelo contrário, utilizarão os manuais narrativas neutras⁵ e exemplos desafiadores dos estereótipos assentes na nossa sociedade?
- c) De que forma a igualdade de género surge, ou não, como matéria transversal às disciplinas em análise, no que concerne à sexualidade, bem como oportunidades e retribuições? Com esta pergunta pretende verificar-se se há uma preocupação, ou não, em trazer as questões de igualdade de género nas diferentes esferas da vida dos indivíduos, quer na sua vertente profissional, quer na vertente relacional e de realização pessoal.

Estrutura da Dissertação

A dissertação será composta por duas partes distintas. A primeira parte, antecedida pela introdução onde se expõe a problemática, explana a pertinência e objetivos do estudo, desenha o quadro teórico e apresenta a metodologia, é composta por três capítulos: Estado da Arte, Lente Teórica e Cidadania e a Educação em Portugal. A segunda parte tem o capítulo da Metodologia e apresenta os resultados da análise dos manuais escolares, seguindo-se posteriormente as respetivas conclusões.

É no estado da arte, que se irão abordar, de forma analítica e crítica, um conjunto de questões, que não sendo as que norteiam esta investigação, foram as que emergiram das diversas

⁵ A questão da linguagem neutra, em Portugal, não é consensual. Se por um lado há quem acredite que devia existir um sujeito neutro como existe em outras línguas tal como o inglês ou o alemão, há também quem defenda que o género gramatical masculino é o género neutro e abrangente, uma vez que ao utilizá-lo estamos a contemplar os dois sexos. Nesta ótica, torna-se desnecessária a existência de um sujeito neutro. No entanto, tem sido menos aceite a utilização do género gramatical masculino e tem-se optado por formas menos económicas da linguagem, mas aos olhos de muitos, promotoras de maior igualdade.

Apesar de não haver um sujeito gramatical verdadeiramente neutro na língua portuguesa, pode optar-se por narrativas neutras substituindo os sujeitos concretos por sujeitos indefinidos como no exemplo "naquela casa lavava-se roupa" ao invés de dizer "naquela casa, a mãe lavava a roupa". Ou alterando as narrativas mitigando os papéis tradicionais de género – o que não significa distorcer a realidade – como no exemplo "a Maria e o João cuidavam do filho com muito zelo" em vez de "a Maria cuidava do filho com a ajuda do João".

leituras realizadas para a construção deste estado da arte. Entre elas, destacam-se, a questão sobre em que medida o modo como os conteúdos são lecionados, ajuda a desenhar papéis de género, a perpetuar ou a questionar estereótipos de género; se os materiais de apoio à leção têm responsabilidade na acentuação de papéis de género ou de estereotipação; se a forma como os conteúdos são abordados e transmitidos aos alunos é influenciada pelo género de quem leciona; como tem a problemática da identidade de género evoluído ao longo do tempo, sobretudo nas dimensões de ligação social (*social attachment*) e da participação; de que forma um quadro estereotipado na educação pode influenciar o sucesso académico e impactar no futuro dos cidadãos; e ainda como tem evoluído o ensino no sentido da igualdade de género e da melhor construção de cidadãos, quer em Portugal, quer em outros países.

O estado da arte foi assim, também, uma tentativa de encontrar pistas para estas e outras inquietações, procurando perceber o que a literatura tem para nos dizer sobre as questões de género, articuladas com a cidadania e a escola.

Já no desenho da lente teórica, e para lá do quadro teórico que será balizado pelo Construtivismo Social, focar-nos-emos também nos conceitos de poder, de violência estrutural, e de feminismo como teoria de contrapoder, procurando demonstrar a pertinência destes quer na sua relação com o quadro teórico principal, quer com os objetivos da presente dissertação. Adiante serão justificadas estas escolhas teóricas e conceituais que passam pela articulação do Construtivismo Social – na sua capacidade de análise da criação e transmissão de valores, sendo a realidade perspectivada como fruto desse processo de criação e de disseminação - com o poder enquanto capacidade que os atores têm de projetar as suas visões do mundo e de as impor como lentes dominantes. Aqui entra também a violência estrutural enquanto perpetuar de uma relação de poder que gera nos próprios atores dominados a incapacidade de a reconhecer, criticar e contrariar. Isto é, a dada altura, mesmo os oprimidos aceitam como normais as visões partilhadas pela comunidade, sem capacidade de identificação do jogo de poder que os subavalia.

A parte dois da dissertação será onde se aprofunda a metodologia utilizada e onde se apresentam os resultados e as conclusões.

PARTE I

CAPÍTULO 1 - Estado da Arte

Frequentemente, a abordagem às desigualdades e estereótipos de género é feita no feminino, e tal explica-se porque a conquista da afirmação feminina nas sociedades tem sido (e ainda é) uma luta de séculos. Numa longa história de repressão por parte de diversas instituições, desde a Igreja até ao Estado, passando pela própria sociedade na forma como concebia e sancionava como legítimo o lugar subalterno da Mulher (aqui em letra maiúscula para simbolizar todas as mulheres, em todos os tempos e todas as condições) no espaço doméstico e quase inexistente no espaço público. A Mulher tem tido sobretudo um papel de luta. A conquista de espaço, leia-se de respeito, na vida privada e pública, está gravada em inúmeros pontos altos, qual deles guardando a caminhada mais difícil: conquista do direito de votar, de usar calças, de andar de biquíni na praia, de poder trabalhar fora de casa, de estudar, de conduzir, de usar métodos contraceptivos, de ter a sua correspondência inviolada, de se divorciar, de ser mãe em família monoparental, enfim, o direito de ser Mulher, o pleno direito de ser Cidadã e de ser tratada de forma equivalente a um Homem, sem condescendência, sem privilégios, sem paternalismos, mas também sem obliterar a sua identidade feminina, ou seja, sem ter de se ‘masculinizar’ no seu comportamento social como moeda de troca para a reivindicação da igualdade.

Como já podemos antever nestas breves linhas, deste contexto de luta emerge o feminismo ou melhor será dizer, emergem os feminismos, pois não há uma só leitura sobre o modo como a Mulher deve afirmar a sua identidade. De qualquer modo, o feminismo entendido num sentido mais amplo enquanto movimento de empoderamento e de libertação da Mulher, e que emerge particularmente nos anos 60 do século passado, tornou-se num marco de viragem histórica na luta pela igualdade e pela emancipação tanto da Mulher, como de todos os afetados pela opressão, como refere Mayes-Elma (2003) no texto de Cornish, Carinci e Noel (2012). Neste sentido, o feminismo surge sobretudo como linguagem de *empowerment* (empoderamento) e de dignificação dos oprimidos e não como uma qualquer retórica sobre ódio aos homens. Contudo, em muitas ocasiões foi precisamente essa leitura distorcida do feminismo como discurso de ódio ao homem (aqui não em letra maiúscula para que não se confunda com a utilização do substantivo enquanto sinónimo de espécie humana) aquela que mais circulou entre a cultura popular. Talvez valesse a pena em outros contextos questionarmo-nos sobre as intencionalidades que estariam

por detrás a alimentar essas leituras que acabavam por denegrir a luta legítima de milhões de mulheres. Pese embora o que aqui fica escrito, ou seja, pese embora a luta pela igualdade de género se conjugar sobretudo no feminino, a verdade é que não é correto aglutinar todas as questões de género a questões femininas. Dados sobre o abandono escolar, ou sobre escolhas de percursos académicos e de carreiras profissionais, revelam que *também* os rapazes e os homens são tratados com desigualdade e sofrem com processos de ‘estereotipação’ de diversa natureza, principalmente nos primeiros ciclos de escolarização.

Os estudos que analisamos e que aqui damos conta tendem a concordar que os rapazes e jovens adultos, pelo seu tendencial comportamento rebelde na adolescência e, talvez, por uma questão neurológica relacionada com graus de maturidade, são frequentemente punidos pelos professores e prejudicados no percurso escolar. Vários autores em Jackman, Morrain-Webb e Fuller (2019, 4), por exemplo, apontam mesmo que “devido a estas políticas disciplinares, os homens são frequentemente excluídos da sala de aula e, conseqüentemente, ficam para trás em alfabetização, literacia numérica, e em outros conhecimentos básicos essenciais para o sucesso académico”.

Em Hadjar et al. (2014), Eagly e Chryala (1986) falam da postura de não-conformidade dos rapazes que frequentemente apresentam comportamentos agressivos e de perturbação do silêncio na sala de aula. Paralelamente, deles é esperado (ou pelo menos é visto como mais provável e por isso aprioristicamente aceite), que se dediquem mais a atividades extracurriculares, como o desporto (Majzub e Rais 2010; Monceaux e Jewell 2007 *apud* Jackman, Morrain-Webb e Fuller 2019), do que à escola; ao passo que das jovens é esperado um comportamento exemplar, de disciplina, de conformidade e de cooperação na sala de aula (Hadjar et al. 2014; Jackman, Morrain-Webb e Fuller 2019). No limite, isto significa que as escolas não estão preparadas ou organizadas para facilitar as peculiaridades das atitudes e tendências ‘masculinas’ em idades jovens (Husband 2012 *apud* Jackman, Morrain-Webb e Fuller 2019). É nessa fase que há mais probabilidades de que ocorra um desconectar dos rapazes do ambiente escolar, até por forma de afirmação perante os pares que validam o distanciamento face à escola (que eles veem por vezes como um espaço de ‘submissão’) e se aceitam entre si no ‘grupo dos rebeldes’. Um estudo representativo da Alemanha, validado por outros estudos semelhantes, mostra que os jovens rapazes com problemas na escola sentem-se mais inclinados para uma valorização compensatória por parte dos seus pares e em atividades de lazer (Erbeldinger 2003 *apud* Quenzel e Hurelmann 2013).

Tudo isto aponta no sentido de demonstrar que o sistema de ensino e a forma como nele se organizam e estruturam quer os currículos, quer a vida em sala de aula, têm uma ligação com a marginalização no masculino, e comprometem a futura qualificação e participação dos indivíduos enquanto profissionais e cidadãos (Quenzel e Hurelmann 2013). Mais: os programas e as formas de lecionação dos conteúdos contribuem para perpetuar estereótipos associados à conceção dos papéis de género em sociedade. O facto de tendencialmente os rapazes escolherem as áreas das ditas ciências exatas e as áreas do desporto, não é alheio ao facto de também eles serem educados a autopercecionarem-se como bons, ou como *tendo de ser* bons nessas áreas e de se verem, assim, “empurrados” para essas escolhas. Por sua vez, o facto de as raparigas preferirem as línguas e as ciências sociais, ou as ciências de carácter cuidador, também não pode ser visto como alheio ao sucesso, na construção da sua autoimagem, de estereótipos sobre o seu papel na sociedade. Por outras palavras, por detrás destas escolhas estarão certamente muitas razões (não reclamamos aqui nenhum tipo de monocausalidade), mas o que não podemos negar é que entre elas estará a força dos estereótipos que as crianças e jovens vão absorvendo em sociedade e *também* por via do espaço escolar.

Os estereótipos surgem de forma insidiosa mesmo antes do nascimento, nas escolhas sobre as cores da roupa do bebé, e mesmo os pais que corajosamente decidem optar por cores que não os tradicionais azul e rosa para fugir aos clichés da identidade de género, inevitavelmente acabarão por comprar purpurinas, tiaras e maquilhagem de bonecas para as meninas, pistas de carros e sabres de luz para os meninos. Não pretendemos discutir aqui a validade, isto é, a utilidade de um ponto de vista antropológico destas categorizações e classificações tão frequentes no comportamento humano e que por certo também se inscrevem no que podemos chamar de facilitadores da nossa sobrevivência. Mas não podemos deixar de nos interrogar sobre a dimensão patológica dessas classificações, quando as mesmas surgem como elementos externos que se impõem ao sujeito sem que este chegue a ter verdadeiramente capacidade de os reconhecer, questionar e validar.

Incutidas desde a mais tenra infância, as preconceções sobre as aptidões e os papéis de mulheres e de homens vão-se enraizando ao mesmo tempo que ambos sucumbem a um estranho processo: o processo de individuação no qual a singularidade é substituída pelo ranking, ou seja, não é a singularidade do sujeito que se enaltece mas a sua capacidade de se destacar numa gradação de cinzentos, materializada em médias de testes e de exames nacionais, feitos para refletir a excelência dentro da conformidade e não para refletir a originalidade de cada jovem.

Como dizem Campbell e Storo (1994) “a temperatura média da cidade de Oklahoma é 60 graus – mas isso diz-nos muito pouco sobre como será a temperatura num dia específico – particularmente porque na cidade de Oklahoma a temperatura pode variar dos -17 até aos 113^o”. Ou seja, saber que a média dos alunos a matemática é melhor do que a média das alunas, não é a mesma coisa que saber que há rapazes, assim como há raparigas, que são maus a matemática, nem que há rapazes e raparigas muitíssimo bons a matemática. Ficando apenas a média, fica também aquilo que alimenta o perpetuar de estereótipos sobre as aptidões de uns e de outros⁶.

Miller e Hayward (2006) trazem à luz diversos autores, com estudos realizados de 1970 em diante, defensores de que os rapazes e raparigas preferem, maioritariamente, ocupações profissionais que sejam percebidas como apropriadas ao género. Stockard e McGee (1990) descobriram mesmo que a estereotipação, por sexo, de uma ocupação é o fator mais forte de previsão de preferência de uma profissão entre as crianças, tendo mais influência que outros aspetos, tais como os ganhos, o estatuto e a dificuldade ou responsabilidades do cargo (Miller e Hayward 2006). Assim, os rapazes vão continuar, na sua maioria, a optar por carreiras nas áreas supramencionadas (até porque não há incentivos para migrarem para profissões tidas como femininas, uma vez que as ocupações femininas são menos remuneradas e têm menos estatuto) e o mesmo se passa com as raparigas (ainda que, no caso feminino, os padrões de preferência de emprego em função do género diminuem com o tempo, inserindo-se as jovens, cada vez mais, em atividades e profissões tidas como masculinas). E aqui se forma o ciclo “bola de neve”. Havendo mais homens nas áreas tipicamente masculinas e mulheres nas áreas tipicamente femininas, há mais *role-models*⁷ para os jovens seguirem validando os papéis de género esperados

⁶ Importa notar que o estereótipo, ao ser interiorizado, molda as perceções que o sujeito tem sobre si mesmo. Este cenário torna-se mais provável se o indivíduo for jovem e com menos ‘instrumentos’ de autoanálise e capacidade de se conhecer. Ora, as perceções podem ter o efeito perverso de impedir o sujeito de desenvolver plenamente as suas aptidões e capacidades, pelo facto de ter uma autoimagem distorcida sobre aquilo que acha que é ou não é capaz. Se uma rapariga se achar incapaz de ser bem-sucedida a matemática e um rapaz acreditar não ser capaz de ter bom aproveitamento escolar a língua portuguesa, terão as suas performances comprometidas, em momentos de teste das suas capacidades, justamente pela desmotivação, frustração e stress a que estarão sujeitos. Deste modo, os resultados serão invariavelmente menos positivos e validarão a atribuição de estereótipo feita *a priori*.

⁷ O conceito dos modelos tem que ver com adequação ao sexo e às influências de pessoas do mesmo sexo. Segundo esta teoria, mulheres deixam-se influenciar por mulheres e homens por homens. Em crianças é bastante notório o conceito dos modelos: as crianças do sexo feminino tendem a reproduzir papéis de género que associam às mães e donas de casa, ao passo que as crianças do sexo masculino tendem a reproduzir papéis de género associados aos homens que compõem as suas esferas de socialização. Esta teoria reveste-se de suma importância no contexto da presente dissertação tendo em conta que os manuais escolares e outros materiais simbólicos, ao apresentar exemplos em determinadas áreas, atividades ou tarefas, podem servir como motor para que mais jovens do mesmo género se identifiquem e reproduzam um caminho similar.

e assim dificilmente se rompe o ciclo. Em van der Vleuten et al. (2016, 182), autores como Geerdink, Bergen e Dekkers (2011) fazem referência a isso mesmo, afirmando que:

A sobrerrepresentação de homens e mulheres em campos educacionais pode reforçar as ideias das crianças sobre o que é considerado comportamento tipicamente feminino e masculino, o que, por sua vez, sustenta os padrões tradicionais de género e aumenta a desigualdade de género.

Segundo a abordagem de *role-model* “os professores do género masculino são um requisito decisivo para uma performance de sucesso sustentável como modelos a seguir para uma identificação masculina positiva na aprendizagem escolar” (Quenzel e Hurelmann 2013, 71). Os conceitos aqui subjacentes são o de ligação social (*social attachment*) e o da validação pelos pares de que há pouco falamos. Os adolescentes internalizam assim as expectativas sobre os papéis de género e comportam-se como tal para confirmar e validar a sua identidade (van der Vleuten et al. 2016). Quer isto dizer que um jovem que se dedique à escola e escolha uma carreira tida como tipicamente feminina, terá maiores probabilidades de ver a sua masculinidade questionada pelos pares e pela sociedade em geral (van der Vleuten et al. 2016), facto que, todavia, não parece acontecer com tanta frequência, ou pelo menos de forma tão penalizadora, quando igual situação se coloca ao género feminino. Em Kriesi e Imdorf (2019, 201), Eberhard et al. (2015) referem que

As escolhas vocacionais ou educacionais expõem a autoimagem dos estudantes ao julgamento dos outros. Ao escolherem ocupações típicas do seu género, os estudantes preenchem expectativas sociais e culturais e, são, por sua vez, recompensados por meio de aprovação social.

Na mesma linha, Frank et al. (2008) e van der Vleuten et al. (2016) reforçam:

A necessidade de ir ao encontro das expectativas dos pares por forma a manter ou fazer (potenciais) amigos é especialmente pronunciada durante a adolescência, quando os jovens estão sob pressão considerável para encaixar na escola. (*apud* Kriesi e Imdorf 2019, 201)

Assim, o conceito dos modelos, enquadrado na Teoria dos Papéis, entronca com o Construtivismo Social na medida em que explora a capacidade de um ator ter um papel importante na disseminação de valores, normas e ideias.

Movendo o foco dos estudantes para os professores, acredita-se que pelo facto de haver maioritariamente professoras a lecionar tal pode reforçar a discriminação dos rapazes. Isto porque as experiências de socialização de ambos os géneros são diferentes, bem como o desenvolvimento da maturidade (que parece ocorrer mais cedo nas mulheres), pelo que pode resultar numa falta de compreensão e numa (in)consciente discriminação dos rapazes. Apesar de o fenómeno de *school feminisation* ser apontado como uma razão para o insucesso masculino, há múltiplas opiniões. Estudos com alunos, como em Jackman, Morrain-Webb e Fuller (2019), revelam que uma forma de lecionar mais orientada para raparigas pode ser apontada como razão primária para o insucesso masculino. Hadjar traz Diefenbach e Klein (2002) à discussão para refletir sobre as reações aos comportamentos masculinos por parte de professores de diferentes géneros. Os autores afirmam que as reações das professoras a comportamentos masculinos são diferentes das reações dos professores⁸, contrapondo-se assim aos estudos de Francis, Skelton e Read (2010) e de Neugebauer, Helbig e Landmann (2010) que afirmam:

(...) num nível individual, tem sido mostrado que o género do professor não tem influência no sucesso educativo dos rapazes, e o argumento da feminização do ensino não explica o gap de género que existe no que diz respeito ao sucesso educativo. (Hadjar et al. 2014, 120)

Partindo do pressuposto de que tanto homens como mulheres docentes podem ter atitudes estereotipadas em relação a ambos os géneros, não faz então sentido crer que uma professora possa prejudicar um rapaz e que o oposto também não possa acontecer, ou que não seja tão grave.

Cabe aos professores, através da escola e dos materiais de apoio, combater os estereótipos com que se vão deparando, interrogar o que é considerado 'normal' e incitar os jovens à reflexão. Carvalho, Loureiro e Amado (1999), em Mendes (2005), são chamados na defesa de que um ensino que se pretende anti-sexista e antirracista deverá “desafiar, denunciando a parcialidade de materiais e recursos”. Mas será que isso é posto em prática desde logo nos próprios manuais escolares? Finsterwald e Ziegler (2007 *apud* Kollmayer, Schober e Spiel 2016)

⁸ Os autores fazem esta afirmação com base nas diferentes experiências de socialização de homens e mulheres que resultam numa falta de compreensão e, conseqüentemente, numa consciente ou inconsciente discriminação. Assim, os professores terão tido, segundo os autores, experiências de socialização mais similares às dos rapazes e compreendem melhor os seus comportamentos havendo menor espaço a discriminação. Por outro lado, havendo mais professoras e tendo por base a linha inicial de pensamento, os rapazes poderão ser prejudicados.

examinaram 28 manuais escolares alemães, do primeiro ao quarto ano de escolaridade, e concluíram que os homens são bastante mais representados em imagens do que as mulheres; são mais representados em atividades laborais do que as mulheres, sendo estas enquadradas em atividades domésticas e de família; os homens apresentam atributos de individualidade, competitividade e vontade de arriscar; e as raparigas são mostradas como mais submissas do que os rapazes. Estes dados remetem para um outro estudo, levado a cabo por Hagan e Kuebli (2007) no qual se pretendia avaliar a iniciativa para arriscar por parte de 80 diádes de pai/mãe-criança em idade pré-escolar. Os pais teriam de interagir com a criança enquanto ela fazia uma atividade física, como escalar e atravessar vigas altas. Os resultados mostram que os pais de meninas monitorizaram a atividade muito mais atentamente do que com os rapazes. A razão pode estar associada ao estereótipo de que os rapazes e homens são (ou devem ser) mais capazes de arriscar e são mais fortes e menos sensíveis que as raparigas. Este tratamento tão diferenciado numa idade tão prematura pode contribuir para as diferenças de género no que toca à construção de personalidades mais ou menos aventureiras, mais ou menos sensíveis, mais ou menos motivadas para a atividade física (Kollmayer, Schober e Spiel 2016).

Estas construções são preconceções partilhadas por todos, em sociedade, sendo apenas desconstruídas através de muito trabalho de consciencialização e autodisciplina. Certo é que os professores são homens e mulheres como estes pais do estudo; os materiais pedagógicos são feitos por pessoas com os seus preconceitos e aprendizagens comuns; e a sociedade assenta numa cultura partilhada, na qual os indivíduos se validam de acordo com as normas e papéis que todos conhecem. Os materiais de apoio, por sua vez, são produzidos por pessoas que não são alheias ao contexto cultural que as enforma, e nesse sentido, para além de apoiarem a aprendizagem dos jovens, os manuais também podem contribuir para o passar, mesmo subliminar, pouco consciencializado, indireto, de valores e ideias que se consubstanciam como estereótipos.

Na mesma linha, e porque o tal trabalho de autodisciplina e de consciencialização é muito difícil de ser concretizado numa base quotidiana, os docentes acabam também eles por ter pouco tempo para construir os filtros que eventualmente permitiriam 'lidar' de forma mais reflexiva com os conteúdos dos manuais, sendo assim levados a participar no processo de disseminação de estereótipos, sem verdadeira reflexão sobre os seus efeitos nos seus recetores, os alunos.

É premente caminhar para a igualdade entre os géneros e eliminar todo o tipo de estereótipos que constroem as escolhas de futuro e os caminhos percorridos por cada indivíduo

na sociedade. A igualdade de género é um dos primeiros 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas para 2030, ou seja, temos exatamente mais uma década, a partir de agora, para destruir os pilares desiguitários sobre os quais assentam as nossas sociedades. Segundo Sousa et al. (2019), os estereótipos de género são uma das principais barreiras à igualdade. Mais: de acordo com dados da OCDE (2017), os níveis de felicidade dos indivíduos estão associados à igualdade de género. Assim, a inferência lógica é simples: caminhando para a igualdade, estaremos a caminhar para sociedades mais felizes, mais dignas e capazes, com mais preocupação cívica e humanista, porque a garantia desse direito fundamental, que é a igualdade, estará a ser devidamente considerada também na dimensão do género.

Rebecca Spruijt (2019) apresenta duas perspetivas pensadas por Kane (1995) que enquadram a educação ora como um motor para mudanças nas estruturas sociais desiguitárias e nas desigualdades de género (*enlightenment perspective*), ora como tendo um impacto limitado e sendo reprodutora de desigualdades (*reproduction approach*). Kane conclui assim, tal como Bush e Saltarelli (2000) concluirão posteriormente, que a educação pode influenciar desigualdades, tanto para as combater, como para as perpetuar. Daí ser considerada um pilar das sociedades e ter como palco principal as escolas, que são um espaço privilegiado para transmissão de valores sociais e atitudes, tendo como principais veículos os manuais escolares e os professores.

Apesar destas conclusões, certo é que estudos semelhantes àquele que nos propomos realizar, que analisam manuais escolares de certas disciplinas em vários países e de vários níveis de escolaridade, tendem a mostrar a Escola como mais um meio de reprodução de estereótipos ao invés de um meio de combate efetivo dos mesmos. Os professores tendem a inibir-se de ir além do que os manuais apresentam, não questionando os estereótipos, nem promovendo debates (Darling-Hammond e Valenzuela 2001 *apud* Foster 2012), e os manuais tendem a persistir na apresentação de um enquadramento tradicionalista dos papéis de género.

Em Carlson e Kanci (2017) analisaram-se documentos educativos, textos dos manuais e vários documentos diretivos como currículos para disciplinas de ciências sociais e cívicas, geografia, religião e história, dos últimos anos de escolaridade obrigatória na Turquia e na Suécia, bem como leis, regulamentos e relatórios dos respetivos Ministérios da Educação e da Organização para a Cooperação Económica. A escolha versou sobre estas disciplinas, segundo as autoras, por, tal como apontam Schissler e Nuhoglu Soysal (2005), exporem as formas como os Estados-Nação

se projetam. Ora, o estudo de Carlson e Kanci, tal como o que se pretende nesta dissertação, está bastante ligado à cidadania e ao seu exercício. Assim, e fazendo referência a Vogel (1989), o estudo revela que as mulheres eram excluídas da cidadania na Turquia como parte da construção da cidadania masculina, que assim se sustinha na própria limitação da participação democrática das mulheres. O motivo pelo qual a cidadania plena era entendida como pertencendo verdadeiramente ao mundo do masculino, prendia-se com o facto de esta ser fortemente associada à habilidade de participar em confrontos armados pelo Estado-Nação. Esta perspetiva, entretanto, sofreu uma mudança nas narrativas dos manuais escolares, a partir de 2012, quando se percebeu que a construção da nação envolve afinal noções femininas e masculinas, e que os géneros necessariamente se intersejam na construção da narrativa nacional. Contudo, a Turquia continua a apresentar um forte carácter nacionalista e tradicionalista (ao qual não é alheia a sua dimensão também religiosa), projetando uma cidadania genderizada, com os manuais escolares amplamente indiferentes às diferenças, sejam elas de género, de identidade étnica, religiosa ou outras.

Já a Suécia apresenta-se como um *“gender-equality country”*, sendo esta imagem muito associada à própria narrativa do Estado. No entanto, narrativas à parte, e pese embora ser esta uma sociedade com avanços notáveis em matéria de igualdade de género, a realidade revela uma cidadania que é ainda marcada pela diferenciação de género e por problemas no reconhecimento concreto dos direitos das mulheres em particular.

Da mesma forma, Islam e Asadullah (2018) analisaram o conteúdo de manuais escolares de língua inglesa da Malásia, Indonésia, Paquistão e Bangladeche por forma a identificar estereótipos de género na educação escolar. A análise confirma uma tendência pró-masculina nos manuais, sendo a representação feminina, combinada entre imagem e texto, de 40,4%. As ocupações femininas são as tradicionais e menos prestigiadas, tendo o homem uma representação superior em papéis profissionais. A sub-representação sistemática das mulheres é evidente, independentemente de se analisar o texto ou as imagens que o acompanham.

Foster (2012) realizou um estudo com professores, em formação inicial, matriculados num curso de graduação de educação multicultural, para tentar perceber o que é que eles explorariam para além do currículo e da pedagogia. O objetivo do curso é ajudá-los a serem inclusivos nas suas abordagens e a saberem promover a multiculturalidade, independentemente da “raça, etnia, estatuto socioeconómico, género, orientação sexual e habilidade com a língua nativa”. Os livros escolhidos pelos participantes, para serem analisados criticamente, foram:

História e Geografia usados em Estudos Sociais no ensino elementar; Literatura, Mitologia e Biologia usados no currículo de Ensino Secundário de Inglês e Ciência; e Ortografia usado no ensino elementar, no currículo de Literacia. Com exceção da disciplina de Mitologia, considerada já bastante multicultural e inclusiva, todas as restantes disciplinas foram entendidas pelos participantes como sendo culturalmente pouco abrangentes. A título de exemplo destaco que, na disciplina de Literatura, na unidade dedicada aos poetas britânicos românticos, nomeadamente ao movimento literário da época, a representação era feita sobretudo por homens brancos de classe média. Isto sugere uma desigualdade de representação em matéria de classe, de pertença cultural e género. Um dos participantes sugeriu que se introduzissem, por exemplo, mulheres importantes das respetivas épocas e que se comparasse e contrastasse as suas vidas e obras. É uma pequena mudança, mas que pode fazer toda a diferença no caminho para a igualdade, incentivando o reconhecimento de novas figuras inspiradoras que podem assim alterar o rumo de opções futuras dos jovens (pensemos por exemplo na importância de haver mulheres na história da Ciência, para que as raparigas sintam maior interesse por enveredar por esse caminho). Limitar uma atividade, profissão, ou papel a um género é colocar os indivíduos em caixinhas etiquetadas em função do seu género, de onde não é socialmente permitido ou expectável que saiam. Compartimentar as pessoas é impedir a sua liberdade e direito à igualdade, logo, é a negação do próprio projeto democrático em que se fundam as nossas sociedades. Daí o papel vital da educação para “desmontar as caixinhas” e mostrar assim as múltiplas possibilidades de o sujeito existir como Pessoa.

Os professores, tendo nas suas mãos ferramentas que contribuem para moldar as atitudes e comportamentos dos futuros homens e mulheres, têm um papel fundamental no desenho da própria sociedade que se projeta. Por isso, aqueles professores em formação em estudos multiculturais, perceberam o seu papel enquanto educadores para a equidade e justiça social, e a sua responsabilidade na criação de pedagogias empoderadoras dos sujeitos e instigadoras de transformação social.

Em Pienta e Smith (2012), os materiais curriculares são apresentados como fonte de mensagens genderizadas que os alunos recebem na escola. Apple (2004), citado pelas autoras, considera mesmo que as imagens ilustrativas dos manuais escolares refletem um “currículo escondido” que funciona para deter raparigas de carreiras na ciência, matemática e engenharia. Sendo que, em algumas escolas, os conteúdos lecionados são apenas os retirados dos livros, isto teria um grande impacto no futuro das jovens mulheres. Neste estudo é dada a perspetiva de que,

apesar de os professores e alunos poderem desafiar os conteúdos, são as políticas do Estado e o currículo standard que se sobrepõem. Até porque, posteriormente, os recursos de avaliação vão versar sobre os conteúdos programáticos definidos pelo Estado e não sobre as conversas e debates que possam ter ocorrido na sala de aula. Pienta e Smith (2012) analisaram manuais escolares de Ciências do sexto ao oitavo ano, selecionando os mais escolhidos por vários estados dos Estados Unidos da América, de uma editora de renome. Analisando-os à luz de uma lente feminista, concluíram que as ciências parecem dominadas por homens caucasianos e apenas por algumas mulheres. Quer em texto, quer em imagens, os homens são mais mencionados e mostrados, o que vai ao encontro do estereótipo recorrente que apresenta a Ciência como um reino mais masculino, acabando assim por alimentar-se, num círculo vicioso, a existência de mais *role-models* masculinos a apresentar aos jovens.

Retomando as questões que emergiram na construção do estado da arte, através da revisão crítica de literatura, verificam-se também algumas evidências que demonstram que a forma como os conteúdos são lecionados pode estar a contribuir para perpetuar estereótipos de género não (apenas) em resultado da ação dos professores, mas porque há temas/questões que tendem a ser ignorados, não se gerando os necessários hábitos de análise e de reflexão crítica que permitam a ulterior identificação e combate de estereótipos. Os manuais escolares continuam a apresentar, segundo os estudos analisados, narrativas muito tradicionalistas (que apresentam por exemplo a dicotomia entre a Mulher vulnerável e dona de casa e o Homem aventureiro e ganha-pão da família), nas quais a Mulher está amiúde associada ao espaço privado da vida doméstica ou em atividades cobertas; ao passo que o Homem surge em momentos de lazer e em atividades ao ar livre. Ora, esta constatação corrobora a suma importância do papel dos professores em sala de aula no sentido de promover debates e leituras críticas que, pelo menos, gerem visões mais equilibradas sobre as questões de género implicadas nos conteúdos escolares.

Susana Mendes (2005, 63-64), citando Carvalho, Loureiro e Amado (1999), sublinha que “eles [os homens] podem optar entre muitas outras profissões, que de qualquer modo já lhes ‘pertencem’, porque são ou de prestígio ou marcadamente masculinas”. Mendes (2005, 64) continua com a linha de pensamento inscrita nas palavras de Pinto (1999), que refere outros estudos nos quais:

(...) as mulheres são associadas à família, às tarefas domésticas, ao papel de mãe e a uma atitude passiva, enquanto os homens são representados em atividades externas, de carácter técnico e ligadas ao sucesso e a atitudes de iniciativa e de autonomia.

Naturalmente que nem tudo é negativo e tem havido progressos que não devem ser desvalorizados, desde logo no desenvolvimento de narrativas claras que mostram as mulheres em áreas profissionais muito diversas, incluindo as mais prestigiadas e associadas à liderança. Contudo, esses esforços ocorrem num contexto global em que são ainda dominantes os exemplos de manuais escolares que mostram a própria Ciência em termos dicotómicos (ciências sociais e humanidades *versus* ciências naturais e exatas), com as segundas a serem entendidas como superiores (na linha do velho, mas ainda resistente paradigma positivista) e a serem culturalmente ainda associadas ao universo masculino. Ora, como julgamos ter já deixado claro, estas são dicotomias e avaliações que podem influenciar o modo como cada criança e cada jovem fará as suas escolhas de carreira, até ao limite de o/a inibir na escolha de profissões em áreas supostamente associadas ao género oposto (Barton 1997; Phillips e Hausbeck 2000 *apud* Pienta e Smith 2012).

Heller, Finsterwald e Ziegler (2010) são mencionados em Kollmayer, Schober e Spiel (2016) pelos seus estudos que demonstram que os professores tendem a sugerir carreiras em educação, medicina e línguas às raparigas, e carreiras em matemática, engenharia e tecnologia aos rapazes. Isto é motivado pela perceção de habilidades que os próprios professores têm sobre cada género, atitude estereotipada que compromete a motivação e as conceções dos alunos.

Neste quadro educacional estereotipado, mesmo havendo menos *role-models* femininos nos manuais, há todavia *role-models* nas salas de aula, como espelha o superior número de professoras⁹, responsáveis assim por estimular as jovens e por ajudarem à criação de um padrão de identificação. Por outro lado, os rapazes podem não encontrar tantas oportunidades de identificação na sala de aula, mas encontram-na maioritariamente fora dela, com os seus pares.

⁹ Segundo dados da Pordata no que concerne à percentagem de docentes do género feminino em exercício do total de docentes nos 2º e 3º ciclos e secundário, em 2019 eram 71,8%. Em <https://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+do+sexo+feminino+em+percentagem+dos+docentes+em+exerc%3%adicio+nos+ensinos+pr%3%a9+escolar++b%3%a1sico+e+secund%3%a1rio+total+e+por+n%3%advel+de+ensino-782-6226>

Isso pode justificar, em parte, o facto de o abandono escolar ser tendencialmente mais elevado entre rapazes¹⁰.

Mais tarde, esta tendência de as mulheres suplantarem o sucesso dos homens desvanece. No mercado laboral é o homem que domina em cargos mais prestigiados e de liderança, e com salários mais elevados. Na base deste fenómeno pode estar como fator explicativo o modo como as habilidades são percebidas, sendo que esse ‘olhar’ teve lá atrás, ao longo do percurso escolar e académico, menos *role-models* femininos que pudessem ajudar as raparigas a associar as suas capacidades e aptidões a outras áreas do saber que não as tradicionalmente associadas ao seu género.

Em sociedades nas quais as questões de género não ocupam o centro da discussão, como em alguns estudos analisados, poderá considerar-se válida a tese de que a insegurança provocada nas jovens fá-las inibirem-se de arriscar em cargos ou profissões mais prestigiados e remunerados e em graus de ensino mais avançados. Com os homens acontece, nessas sociedades, o oposto. Para além de terem mais *role-models* em áreas socialmente consideradas com maior estatuto, têm uma preocupação materialista, autoconfiança e autoperceção das habilidades superior (Kriesi e Imdorf 2019), o que os faz ter cargos e profissões mais prestigiadas. No entanto, esta é uma teoria como tantas outras, e que, apesar de a compreendermos, não traduz a visão predominante nesta investigação, atendendo sobretudo à nossa realidade social e às restantes sociedades ocidentais. Em nosso entender, os *role-models* são fontes de inspiração importantes para crianças e adolescentes por nelas se conseguirem projetar a si, aos seus sonhos e desejos, e validarem nessas crianças e nesses adolescentes a convicção de que também eles são capazes de atingir os seus objetivos. Contudo, não acreditamos que a ausência de um *role-model* seja por si incapacitante para a criança e o adolescente. Aliás, cada vez mais, homens e mulheres se aventuram na nossa sociedade e em outras mais, em áreas e papéis tradicionalmente atribuídos ao outro género, sem que a ausência eventual de *role-models* do seu género, lá atrás na sua infância os pareça ter afetado.

Ainda que a posição da Mulher, quer em Portugal, quer na União Europeia, tenha evoluído nas últimas décadas, nomeadamente através “do aumento da sua participação no mercado de

¹⁰ Segundo dados da Pordata (validados por diversos estudos), a taxa de abandono precoce (18-24 anos) da escola, sem finalizar o ensino secundário é de 13,7% no masculino contra 7,4% no feminino.

Em <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%3a7%c3%a3o+e+forma%3a7%c3%a3o+total+e+por+sexo-433-4678>

trabalho, do aumento dos níveis de escolarização, do aumento das taxas de feminização em novas profissões”, tais indicadores nada esclarecem sobre a persistência das desigualdades (Mendes 2005, 65). De facto, pese embora a gradual conquista pelas mulheres do espaço laboral tradicionalmente visto como masculino (Kriesi e Imdorf 2019), continua a existir um gap salarial em quase todas as profissões, com as mulheres, em média, a auferirem salários inferiores pelo exercício das mesmas funções e das mesmas tarefas. Investigações em desigualdade de género mostram isso mesmo: as mulheres ainda estão em desvantagem no mercado de trabalho (van Hek, Kraaykamp e Wolbers 2016), sendo que: “Na maioria dos países, as mulheres continuam a ficar para trás em, por exemplo, salários e progressão de carreira” (Charles 2011; Schwab et al. 2015 *apud* van Hek, Kraaykamp e Wolbers 2016, 260). Além de receberem menos, e segundo dados da Comissão Europeia, as mulheres também estão sub-representadas nas posições de decisão política, sendo a proporção de mulheres entre os membros dos parlamentos nacionais nos países da União Europeia de apenas 27% em 2013 (Kollmayer, Schober e Spiel 2016). Dados mais recentes mostram que, apesar dos avanços, ainda há muito a fazer na igualdade de género a nível das instituições. Segundo dados do último trimestre de 2020, do Instituto Europeu para a Igualdade de Género, há mais homens do que mulheres em todos os parlamentos nacionais dos países da União Europeia. E nos cerca de 704 lugares do Parlamento Europeu, segundo dados de janeiro de 2021, apenas 38,9% são ocupados por mulheres¹¹. Paralelamente, no que se refere aos salários, o cenário vem também ele confirmar a persistência de desigualdades. Segundo o relatório de novembro de 2017 da Comissão Europeia¹², alguns dos fatores com potencial explicativo para as disparidades salariais são o facto de os homens ocuparem em geral mais cargos de gestão e serem promovidos mais frequentemente do que as mulheres; o facto de as mulheres assumirem importantes tarefas não remuneradas como as atividades domésticas e de cuidadoras informais de familiares e filhos [de acordo com o estudo levado a cabo por Islam e Asadullah (2018), por exemplo, as mulheres são quatro vezes mais representadas que os homens em atividades domésticas]; o facto de as mulheres fazerem mais interrupções na carreira profissional por razões que se prendem em geral com a maternidade, o que afeta não só o rendimento auferido como posteriormente a carreira contributiva que será considerada para a reforma; o facto de os próprios

¹¹ Em https://www.europarl.europa.eu/EPRS/graphs/2021-EWD_PT.pdf

¹² As disparidades salariais entre mulheres e homens “correspondem à diferença entre a remuneração média bruta por hora dos homens e a das mulheres nos vários setores da economia”. Ora, em Portugal esse valor situa-se nos 17,8%, sendo a média da União Europeia de 16,3%. Em termos globais, a disparidade está nos 26,1% em Portugal e nos 39,6% na União Europeia. Em www.ec.europa.eu

estereótipos sobre os papéis de género no decurso da sua vida escolar as conduzir a profissões menos bem remuneradas como o ensino ou as vendas e serviços de atendimento; e por fim, o facto de a discriminação salarial, sendo crime, não ser devidamente sancionada no caso das entidades patronais que a praticam.

Em Portugal, tanto a Constituição da República Portuguesa como a Lei de Bases do Sistema Educativo garantem o direito à igualdade em termos de oportunidades, quer no mundo laboral como na esfera escolar (Mendes 2005). Contudo, as desigualdades resistem em virtude, acreditamos, da própria persistência cultural de concepções sobre o papel do Homem e o da Mulher, que continuam a aprisioná-la a uma certa subalternidade de espaços e de funções. A capacidade de luta contra esta forma de violência estrutural, ou seja, a própria iniciativa de identificar o estereótipo e de o denunciar ao invés de assumir a realidade que ele representa como normal, torna-se muito difícil, pois os estereótipos uma vez assimilados na infância, em meios privilegiados de socialização e de educação social, como a Família e a Escola, tornam-se em poderosas lentes de interpretação do mundo. Sublinhado por Mendes (2005, 62), Ferreira (2002) alerta que as crianças

(...) adquirirão, na escola, uma infinidade de vivências e aprendizagens, entre os quais os modelos de ser homem e de ser mulher, através das interações sociais que observam não só no(as) professores(as), como nos modelos que integram os livros de texto (...)

Daí a importância de refletir sobre os valores que tendem a passar, formal ou informalmente, consciente ou inconscientemente (Mendes 2005) no contexto das nossas vivências sociais.

Não é possível dissociar as crianças e a sua infância da escola, “enquanto instituição criada fundamentalmente para educar os indivíduos” (Castro e Ramos 2017, 4). O Estado tem chamado a si o papel de proteger as crianças e de as educar com o saber socialmente válido e indispensável para garantir determinada cultura. “Por esse motivo, a escola sempre teve uma função socializadora, empenhando-se na formação moral e cívica dos alunos, para além da ‘instrução’” (Castro e Ramos 2017, 4). No entanto, temos de questionar se o Estado e a Escola pública, tendo responsabilidade na boa formação dos cidadãos, estarão a realizar da melhor forma a sua missão, ao permitir que se perpetuem estereótipos que, em última instância, penalizarão as jovens gerações na vida adulta.

A presença das diferenças de género na educação é uma presença problemática não pelas diferenças em si, mas porque estas coexistem e se associam à prática de desvantagens no mercado laboral e a menores oportunidades de vida (Hadjar et al. 2014). É por isso crucial que a Escola ajude os jovens a não deixar a sociedade ditar o insucesso, *a priori*, de pessoas de género feminino ou masculino (Mendes 2005). Além disso, vivendo em regime democrático, assente em leis que consagram a igualdade como princípio e direito fundamental, não podem ser as próprias entidades associadas ao Estado a perpetuar papéis de género que condicionem as escolhas de futuro de cada um dos géneros.

Numa sociedade democrática ideal, como bem sublinham Peterson e Lach (1990), os livros refletiriam os interesses de todos os que integram a sociedade. Vamos mais longe e afirmamos que numa sociedade democrática ideal, e num mundo ideal, os pais e encarregados de educação andariam de mãos dadas com a Educação e a cultura de forma a garantir que os interesses de todos quantos fazem parte da sociedade estão assegurados¹³.

Os livros, sejam de conteúdos programáticos, sejam de leitura, são importantes armas de molde de pensamento e opinião das crianças. Os livros infantis, aos olhos de Nunes (2019, 80), são “veículo privilegiado de transmissão de normas, papéis de género e hierarquia social dominante, numa fase crucial em que a criança desenvolve a sua personalidade e se prepara para se interpretar a si, ao seu corpo, as emoções, relações, mas também ao mundo que a rodeia”.

Num estudo de Andreia Nunes (2017), realizado em Portugal, sobre livros infantis premiados, ao analisar as personagens dos livros, constatou-se que os heróis fortes, astutos e ambiciosos são do género masculino e as personagens femininas, para além de estarem em segundo plano, surgem frequentemente associadas a características estéticas (são bonitas), tendo a ingenuidade e a passividade como características essenciais das suas personalidades. Ou seja, o estudo concluiu que os livros premiados e que fazem parte do Plano Nacional de Leitura reproduzem, no geral, padrões de normatividade de género e enquadramentos estereotipados das

¹³ Uma recente questão em Portugal, em torno da Educação para a Cidadania nas escolas, é, contudo, a prova de que não vivemos num mundo ideal. A questão gira em torno da obrigatoriedade desta disciplina e dos conteúdos que são aí lecionados. Que assuntos podem ser explorados com as crianças? Será que deve caber aos professores e à Escola educar as crianças para questões como a sexualidade ou a tolerância religiosa? Qual deverá ser a relação entre a Escola e a Família no veicular de valores da sociedade? Até onde pode cada uma ir nesse papel? As questões que se levantam são muitas e o modo como têm sido abordadas revela uma perigosa polarização na nossa sociedade. Por um lado, temos famílias conservadoras que não consentem que os seus educandos sejam expostos ao que consideram ser conteúdos e pontos de vista reservados à educação em Família; por outro lado, temos famílias que apoiam a disciplina e concordam com a necessidade de abordar os temas da sexualidade numa perspetiva mais aberta, ou seja, não condicionada pela visão religiosa por exemplo.

características das personagens, das suas ocupações e competências. “A sub-representação feminina é facilmente constatada desde logo pela sua total ausência como personagens principais” (Nunes 2017, 86). Contudo, nota também o estudo, quando aparecem personagens do género feminino são elas que mais tendem a desafiar a classificação quanto ao seu género, ao passo que os rapazes ficam limitados à imagem tradicional do seu género. Estes retratos-tipo não espelham a realidade, realidade que tantas vezes nos mostra no dia a dia que as mulheres podem ser, e são, aventureiras, fortes e astutas e que os homens podem ser também eles sensíveis, emocionais e, já agora, podem também ser avaliados de um ponto de vista estético.

Em Peterson e Lach (1990) é dito que os pais e cuidadores passam uma quantidade de tempo significativa a ler para as crianças ao seu cuidado. No estudo levado a cabo por Peterson e Lach, com 124 pais, apenas 11% consideravam que os estereótipos de género eram um critério importante na hora de escolher os livros de leitura para os seus filhos. As crianças não nascem preconceituosas, como sabemos, por isso é responsabilidade dos adultos “alimentá-las” e educá-las com conceitos de respeito, diversidade, igualdade, solidariedade, entre outros valores capacitadores de um cidadão responsável e íntegro. Frost (1979), citado em Peterson e Lach (1990), descobriu que as crianças que leram histórias sem estereótipos e discriminação tinham atitudes menos estereotipadas em relação a empregos, características psicológicas e atividades infantis e adultas. Nunes (2019, 80) corrobora, fazendo referência a Narahara (1998) e Paynter (2011): “histórias mais estereotipadas parecem reforçar estereótipos de género por parte das crianças e que a exposição a histórias que contrariam esses estereótipos mostram um impacto positivo nas crianças”.

Os estudos também mostram que as mulheres, as classes trabalhadoras e pessoas com mais escolaridade são os grupos que mais se preocupam com os estereótipos de género, porque, de facto, são os mais afetados por eles. A Mulher é frequentemente subalternizada nas sociedades, pelo que sente com maior acuidade a necessidade de provar o seu valor e sendo desafiada a fazê-lo para lá do que é exigido ao Homem. A Mulher tem de provar em dobro o seu valor, para ver-lhe reconhecidas as mesmas oportunidades abertas aos homens. Por sua vez, as classes trabalhadoras são as que incentivam mais os seus filhos, sobretudo as raparigas, a estudar para que possam ter uma vida melhor e empregos com melhores condições. Por fim, as pessoas com mais escolaridade, nomeadamente as mulheres, sentem que são discriminadas, quer na ascensão profissional, quer nos salários que auferem. Num estudo de Mengel, Sauermann e Zölitz (2018) sobre carreiras no ensino universitário, os resultados falam por si: o corpo docente feminino é

sistematicamente avaliado abaixo da avaliação dada aos colegas do género masculino, apesar de nenhum dos alunos ou notas futuras serem comprometidos pelo género do professor. As piores avaliações relativamente a docentes mulheres resultam, principalmente, de alunos do género masculino, que avaliam as suas instrutoras 21% abaixo de um desvio padrão, comparativamente a professores de género masculino. Descobriu-se que as alunas avaliam as professoras em cerca de 8% abaixo de um desvio padrão comparativamente a instrutores do género masculino. Estes resultados são evidentes em professoras juniores, sobretudo em áreas ligadas a matemática ou às STEM – Science, Technology, Engineering, Maths – (os mesmos resultados não seriam verificados em seniores, o que nos leva a crer que a idade traz um sentido de autoridade que as professoras juniores não têm) e vai, claramente, afetar a sua confiança podendo ter também impactos negativos nas suas carreiras. De facto, o preocupante aqui é que resultados tão frustrantes nas suas avaliações, para além de desmotivadores, podem ter um impacto na progressão e no acesso a cargos de maior responsabilidade, prestígio e, conseqüentemente, de melhor remuneração. As mulheres são uma maioria entre os graduados. Contudo, à medida que se sobe na carreira, menor é o número de mulheres (EP 2006; Comissão 2010). Spruijt (2019) sublinha algo que pode ser explicado, em parte, pelos dados apresentados anteriormente por Mengel, Sauermann e Zölitz (2018): as mulheres têm vindo a ganhar espaço na educação, mas essa maioria desaparece ao nível de doutoramento e número de professores no topo de carreira.

Conscientes de que nenhum estereótipo deveria ameaçar o desempenho ou a perceção que a sociedade tem sobre uma pessoa em função dos géneros, os estados e organismos internacionais têm desenvolvido complexos e extensos edifícios jurídicos destinados a proteger e a promover a igualdade entre homens e mulheres em todas as esferas da vida pública, refutando e condenando atos contrários a essa mesma igualdade seja na vida pública como na privada. Assim, encontramos o exemplo no nosso edifício jurídico uma recente Resolução do Conselho de Ministros (n.º 61/2018) na qual pode ler-se:

O XXI Governo Constitucional reconhece a igualdade e a não discriminação como condição para a construção de um futuro sustentável para Portugal, enquanto país que realiza efetivamente os direitos humanos e que assegura plenamente a participação de todas e de todos. Neste âmbito, tem priorizado a intervenção ao nível do mercado de trabalho e da educação, da prevenção e combate à violência doméstica e de género, e do combate à discriminação em razão do sexo, da

orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais, orientado pelos princípios constitucionais da igualdade e da não discriminação e da promoção da igualdade entre mulheres e homens como uma das tarefas fundamentais do Estado [artigos 13.º e 9.º, alínea h), respetivamente, da Constituição da República Portuguesa].

Assumindo-se assim como país claramente empenhado na defesa da igualdade de género, no quadro de uma União Europeia que vai progredindo algo lentamente no caminho da plena igualdade, Portugal tem desenvolvido todo um trabalho no sentido da concretização deste desiderato. Sem pretender apresentar aqui uma análise longitudinal ao que tem sido feito nesta matéria destacamos, contudo, como exemplo recente, a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação - Portugal + Igual (ENIND). Esta estratégia que “lança um novo ciclo programático em 2018, alinhada temporal e substantivamente com a Agenda 2030”, está apoiada em três eixos: não discriminação em função do sexo e igualdade entre mulheres e homens; prevenção e combate de todas as formas de violência de género e doméstica; e combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade, expressão e características sexuais.

Por seu turno, olhando para a dimensão europeia, a Estratégia para a Igualdade de Género 2020-2025 lançada pela Comissão Europeia, tem como visão uma Europa onde mulheres, homens, rapazes e raparigas, em toda a sua diversidade, sejam iguais em direitos e oportunidades, podendo perseguir os caminhos que desejem para as suas vidas, e aceder de igual modo à liderança da sociedade europeia do futuro. É uma estratégia ambiciosa para tornar a Europa o lugar que ela diz ser, igualitária e para todos.

Tudo isto pode parecer idealista e teórico, contrastando com os resultados de estudos que mostram que, apesar de haver uma evolução positiva no sentido da igualdade, ainda persistem estereótipos e discriminação desde o dia 0 das nossas vidas. As roupas de bebé que compramos, os brinquedos que oferecemos às crianças, as histórias que lemos e contamos, os exemplos que selecionamos, estão maioritariamente impregnados de visões estereotipadas sobre os papéis de género, que acabam por impactar sobre as atitudes e os comportamentos de cada indivíduo, contribuindo (ainda que em graus que aqui não temos a capacidade de avaliar) para o limitar das opções do sujeito, e, muito importante, da vivência e exercício da sua cidadania. Tudo isto é uma teia na qual o ponto comum é a perpetuação de normas e valores que limitam a liberdade das

crianças e dos jovens na construção da sua própria visão do mundo e do lugar que nele pretendem ter.

Estando esta dissertação a ser escrita no contexto de uma pandemia mundial, importa também referir as implicações que este cenário dramático parece já estar a ter sobre as questões de género. Kristalina Georgieva, diretora-geral do Fundo Monetário Internacional, alerta em conjunto com outras economistas, que “a pandemia de Covid-19 ameaça reverter ganhos nas oportunidades económicas das mulheres, aumentando as desigualdades de género que persistem apesar de 30 anos de avanços”¹⁴.

De acordo com o FMI, a Covid-19 teve efeitos desproporcionais sobre a situação económica das mulheres devido a, pelo menos, quatro fatores. Em primeiro lugar, as mulheres trabalham mais do que os homens em setores sociais que, na maioria dos casos, não são compatíveis com o teletrabalho, sendo também esses os setores mais afetados pelas medidas de distanciamento social impostas como forma de proteger a população e travar o avanço da pandemia (exemplos são os serviços de hotelaria e restauração; serviços domésticos e de cuidados). Em segundo lugar, em países com rendimentos per capita mais baixos, é mais usual que as mulheres trabalhem em setores informais, auferindo salários mais baixos, e sem proteção jurídica. Os setores da economia informal não escaparam aos efeitos da Covid-19 e, segundo dados de países como a Colômbia, a pobreza entre as mulheres cresceu 3,3% devido à situação atual de paralisação de atividades em que a sua força de trabalho está mais presente.

Outro fator realçado pelo FMI prende-se com o facto de as mulheres realizarem em média mais 2,7 horas por dia do que os homens, em tarefas domésticas, situação agravada pela necessidade de chamar a si a responsabilidade de cuidadoras do lar num contexto de paralisação de muitos espaços como creches, escolas e lares. Acresce, ainda, o facto de as mulheres demorarem mais tempo a retomar as atividades profissionais por terem de prestar cuidados a crianças.

Por fim, e mesmo sem o peso do contexto pandémico, verifica-se que nos países em vias de desenvolvimento, com frequência, crianças e jovens do género feminino são forçadas a abandonar precocemente a escola e a trabalhar, para mais em momentos de crise, de modo a contribuírem para o orçamento familiar. O relatório do Fundo Malala (2020) demonstra bem esta realidade, ao dar conta da proporção de meninas que não vai à escola na Libéria, no seguimento

¹⁴ Publicação no blogue do FMI (Fundo Monetário Internacional) co-assinada também pelas economistas Stafania Fabrizio, Cheng Hoon Lim e Marina M. Tavares. <https://www.imf.org/pt/News/Articles/2020/07/20/blog-the-covid-19-gender-gap>

da crise do ébola, e a probabilidade de as jovens retomarem os estudos na Guiné ser 25% inferior à dos rapazes¹⁵. Na atual crise de saúde pública, ainda segundo os dados do FMI, as inscrições em sites de casamentos dispararam 30% na Índia porque, como é dito numa máxima africana, perpetuada pelos professores nas salas de aula, segundo Islam e Asadullah (2018), “*os rapazes precisam de uma carreira e as raparigas precisam de maridos*”.

Em suma, os estereótipos e desigualdades de género são um tema complexo e pluridimensional, que toca várias esferas da vida de cada indivíduo e da sociedade, constituindo obstáculos reais ao exercício da cidadania. Apesar das inegáveis evoluções no caminho da igualdade, quer em Portugal, após a queda do regime ditatorial, quer no resto do mundo, ao longo de décadas, o desequilíbrio entre homens e mulheres persiste, em graus diferentes, e com diferentes níveis de atenção por parte das entidades políticas e da sociedade civil em geral. Apesar da constituição portuguesa, no artigo 13.º, respeitante ao Princípio da Igualdade, afirmar, nos pontos 1 e 2 que “Todos os Cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei” e que “Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual”, a verdade é que Portugal ainda é um país conservador e com profundas desigualdades entre grupos. Apesar de a nossa sociedade ser democrática e advogar a liberdade e igualdade dos cidadãos, não garante, pois, a todos, o pleno acesso aos seus direitos e oportunidades¹⁶.

A Educação tem (e deve ter) um papel emancipatório para os indivíduos e é, por isso, um dos principais domínios de intervenção com vista à promoção da igualdade. A Educação é muito mais do que a apreensão e compreensão de conteúdos por meio de manuais e de professores. É

¹⁵

https://downloads.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/6TMYLYAcUpjhQpXLDgmdla/3e1c12d8d827985ef2b4e815a3a6da1f/COVID19_GirlsEducation_corrected_071420.pdf

¹⁶ Segundo o relatório de outubro de 2014 do Fórum Económico Mundial, um dos piores indicadores de Portugal é a desigualdade salarial entre homens e mulheres. Também na atual situação pandémica, o Relatório da Organização Internacional do Trabalho mostra que “Portugal foi o país europeu onde os salários das mulheres mais recuaram na primeira metade do ano 2020”. Este documento mostra uma queda de 16% verificada nos salários das mulheres, quando comparada a uma queda de cerca de 11% nos homens. Mas a situação não é exclusivamente portuguesa: todos os países analisados apresentaram as mulheres como o grupo mais penalizado, muito pelo facto de estarem sobre-representadas nos setores mais afetados pela crise.

Em https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-dgreports/-dcomm/-publ/documents/publication/wcms_762534.pdf

também todo o processo real pelo qual a pessoa desenvolve competências sociais e emocionais para lidar com o mundo que a rodeia.

Como referem Alvarez e Vieira (2014, 13), “a permanência e resistência dos estereótipos de género não se explicam apenas pelo seu peso simbólico, o seu cariz socialmente dominante e a sua forte cristalização”, mas também pelos estereótipos sociais ensinados através do sistema educativo, nomeadamente dos manuais pedagógicos. Estes podem de facto funcionar como mecanismos de reforço de estereótipos de género, mesmo quando pareça que nada disso estará em causa.

Conceções como liderança, família, trabalho, entre outras, acabam por refletir as diferenciações entre Homem e Mulher, masculinidade e feminidade, e o que é esperado de cada um dos géneros. Mas o problema maior não está apenas nas diferenciações, está antes no facto de estas acarretarem uma consequente hierarquização e subalternização de atributos e de papéis, em vez de se promoverem a valorização da diversidade e a igualdade de género.

CAPÍTULO 2 - Lente Teórica

2.1. Poder e violência estrutural

A história da cidadania desde a Antiguidade Clássica, à emergência do seu paradigma moderno na Inglaterra seiscentista da Revolução Parlamentar, está assente em múltiplas exclusões e na clara discriminação da Mulher. Com um percurso marcadamente elitista, a sua natureza apenas começa a transformar-se com a progressiva entrada das classes burguesas e as trabalhadoras (do século XVIII ao século XIX) e, posteriormente, com a conquista de direitos cívicos e políticos pelas sufragistas (entre os finais do século XIX e princípios do século XX) (Carvalhais 2004).

Apesar de a cidadania já não contemplar o género como critério de exclusão, verifica-se que diversos comportamentos sociais e valores que os acompanham, são ainda resistentes à ideia de igualdade de género. É nessa resistência prática que mora a violência estrutural, isto é, na cristalização da sociedade e das instituições em torno de comportamentos que impossibilitam a concretização da igualdade de género, sem que haja da parte dos agentes envolvidos capacidade ou vontade de perceber que tal cristalização conduz à perpetuação da desigualdade de género.

A violência estrutural existe porque há atores que a praticam, há alguém que detém o poder, que o replica e que obtém legitimidade para o fazer, mesmo que tácita, por parte da sociedade. Cada sociedade, segundo Foucault, tem o seu regime de verdade, isto é, “os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros” e “o status daqueles que estão encarregues de dizer o que conta como verdadeiro” (Ferreirinha e Raitz 2010, 379). O Homem normalizou essa construção: os homens porque estão numa posição de poder que regula toda a nossa vivência e comportamentos; as mulheres porque, ao serem coniventes com esta realidade, são também agentes de violência estrutural.

Parsons faz referência a Galtung para explicar como a violência é tida pelo autor como um dano que poderia ser evitado - “qualquer constrangimento não intencional e indireto que impeça as pessoas da sua autorrealização” (2007, 175). Aceitando tal conceção podemos afirmar, segundo Parsons (2007, 175-176), que “a violência estrutural é um conceito-guarda-chuva para outras formas de injustiça – opressão, marginalização, desigualdade, exploração, dominação e repressão”. Podemos considerar um constrangimento não intencional o facto de uma mulher se sujeitar ao trabalho doméstico por, no processo da sua construção enquanto indivíduo e da sua aprendizagem, lhe ter sido transmitido esse papel de género que a impede de perseguir um eventual sonho de ser, quem sabe, engenheira aeroespacial, uma ocupação tipicamente

masculina e para a qual poderá acreditar não ter competências. Esta hipotética mulher, neste exemplo ilustrativo, foi vítima de estruturas de poder e de dominação que lhe transmitiram estes valores tradicionalistas e limitantes e a tornaram conivente com a norma. O constrangimento é não intencional e indireto porque a mulher aceita a sua realidade por considerar que é normal, mas impede-se da sua autorrealização enquanto engenheira. Segundo o autor, a estrutura (grupo dominante) incapacita os indivíduos de exercerem o seu poder. No caso do binómio Homem-Mulher podemos considerar o Homem como estrutura dominante e as mulheres como indivíduos que, por força do domínio masculino e das estruturas da sociedade, veem o seu poder enfraquecido, a sua voz silenciada.

Galtung olha para a desigual distribuição do poder como violência estrutural (Parsons 2007, 178). Assim, homens e mulheres estão em diferentes patamares de dominação e, construindo-se enquanto indivíduos em processos de socialização e aprendizagem com os pares, estarão a perpetuar as estruturas tradicionais de poder e com elas os estereótipos de género e toda a violência associada às normas duma sociedade patriarcal de subordinação da Mulher ao Homem. Importa ressaltar, no entanto, que dominação e violência não são contíguas, mas podem coincidir.

Numa sociedade masculinizada como a nossa, dominada por valores, narrativas e discursos construídos por uma lente masculina, todos aprendemos a olhar o mundo, homens e mulheres, por essa lente. É por olharmos através dessa lente que surgem os estereótipos de género, que são conjuntos de crenças partilhadas, generalizações consideradas normativas e geralmente depreciativas, acerca de características de indivíduos ou grupos. Esses estereótipos carregam prescrições “de comportamos que se julgam mais adequados a uns e a outras” (Nunes 2019, 79). Os estereótipos de género constituem, então, a base dos alicerces da diferenciação entre homens e mulheres, veiculando uma visão dicotómica do mundo e revelando quem detém o poder nas relações (Alvarez e Vieira 2014).

Sendo os atores, segundo uma lente de Construtivismo Social, capazes da criação e disseminação de valores, e percebendo eles a realidade segundo esses mesmos valores, podemos afirmar que a nossa sociedade está, ainda, assente em valores desigualitários, perpetuados por todos nós, de geração em geração, e que empurram a Mulher para um papel de submissão e o Homem para um papel de poder. Vivemos numa sociedade patriarcal, assente na norma masculina. Para Bourdieu (1999 *apud* Alvarez e Vieira 2014, 10), a diferenciação de género tende a “arrastar consigo relações tradicionais de subordinação do feminino ao masculino”. O género é,

por isso, visto como “uma forma primária de demonstração das relações de poder” (Scott 2008 *apud* Alvarez e Vieira 2014, 10). Na mesma linha de raciocínio: “As relações de género são explicitamente definidas como relações de poder, embora não haja menção das estruturas patriarcais nas quais as relações de poder estão situadas” (Lombardo e Meier 2009, 370). O eixo sobre o qual se move a sociedade é então ditado pela norma masculina, segundo a qual, para combater as desigualdades, é a Mulher que tem de fazer um esforço de aproximação ao padrão masculino. Raramente é mencionada a necessidade de ser o Homem a transformar-se para combater as desigualdades de que todos são vítimas: a Mulher sendo discriminada em função do género, por estar numa sociedade patriarcal regida pela norma masculina; e o Homem, que acaba por sofrer consequências da discriminação de género, geralmente relativas à masculinidade tóxica.

Enquanto os papéis das mulheres na transformação da sociedade são sublinhados de uma forma que as responsabiliza, as referências ao papel dos homens nesta transformação não estão presentes. (Lombardo e Meier 2009, 370).

Assim, as desigualdades de género são perspetivadas como um problema feminino e não como um problema de todos; a Mulher é responsabilizada por ter de se adaptar, se quiser chegar ao nível do Homem (Spruijt 2019, 15).

O Homem é parte de um grupo dominante que silencia e oprime a Mulher. A estrutura normativa da nossa sociedade retira a liberdade, em primeiro lugar, às mulheres, porque as coloca num patamar aquém do patamar onde, confortavelmente, está o grupo dominante; e, em segundo lugar, aos homens que, pelas mesmas normas, mas com outras consequências, impede os homens de escolherem papéis, carreiras, opções de vida que não lhes estão atribuídos, e mais, a sua masculinidade é posta em causa se escolherem uma opção tida como feminina.

A violência, ao ser perpetrada por indivíduos e instituições, manifesta-se na cultura, nas políticas públicas e revela-se de diferentes formas aos diferentes grupos. Boulding (1981) afirma que:

[o] conceito de violência estrutural que oferece um marco à violência do comportamento, se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas económicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de determinadas pessoas a quem se negam vantagens da sociedade, tornando-as mais vulneráveis ao

sofrimento e à morte. Essas estruturas determinam igualmente as práticas de socialização que levam os indivíduos a aceitar ou a infligir sofrimentos, de acordo com o papel que desempenham. (*apud* Neto e Moreira 1999, 36)

Nas palavras de Foucault (1979), o poder cabe na extremidade cada vez menos jurídica do seu exercício; capta-se o poder nas suas extremidades, nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassam as regras de Direito (Ferreirinha e Raitz 2010, 369). É nessas extremidades menos dominadas pelos quadros legais que se gera, mesmo em democracia, grande parte da violência. Repare-se que a violência não tem necessariamente de ser deliberada, ou seja, praticada com o objetivo direto de causar sofrimento; ela pode ser simplesmente gerada pela própria estrutura social nas muitas extremidades em que o poder desigualitário se exerce sem contra-resposta (Galtung 1969). A título de exemplo, Galtung diz que se um marido bater na mulher, isso constitui violência pessoal, direta; mas se um milhão de maridos mantiver um milhão de esposas na ignorância, isso é violência estrutural.

A oposição entre Homem e Mulher, masculino e feminino, está longe de ser um binómio neutro, tendo-se estabelecido um elemento forte e um fraco; um que domina e outro que obedece; um que representa a norma e outro que representa a divergência (Ferreira 2007, 139). É nesta alteridade que reside uma violência histórica e socialmente produzida, com raízes nas relações de poder e que se caracteriza pelo preconceito e pelo favorecimento de escolhas constrangidas (Neto e Moreira 1999, 38-39). É tida como natural porque está enraizada em todas as esferas da sociedade, sendo considerada norma e não como estando (e devendo estar) no plano da discussão.

Gradualmente, mostra-nos a História, as mulheres foram desenvolvendo a sua consciência e estratégias de luta, iniciando a sua luta emancipatória e de empoderamento global.

Podemos dizer que o processo em boa verdade está ainda em curso, e que a libertação tem chegado gradualmente a todos: aos que viviam oprimidos (neste caso, maioritariamente as mulheres) e aos que têm sofrido danos colaterais da norma estabelecida (isto é, os homens que gostariam de ser algo que não cabia na norma masculina). É aqui que surge o feminismo enquanto ideologia que luta pela defesa dos que sentem desempoderados e oprimidos no contexto da norma masculina que domina a organização e exercício do poder em sociedade.

2.2. O Feminismo como contrapoder

Não sendo esta dissertação centrada no feminismo como teorização que discute o lugar da mulher nas relações de poder, parece-nos todavia pertinente invocar aqui, mesmo que de forma breve, a sua presença enquanto proposta teórica do que chamaríamos de contrapoder, na medida em que nas suas múltiplas concetualizações, o feminismo procura sempre o resgatar da subalternidade da Mulher em sociedade.

O feminismo é um produto cultural e histórico que luta pela libertação da Mulher e “anseia por uma sociedade destituída de soberanias” (Santos 2011, 11). Esta corrente mostra que as linhas de poder da sociedade estão estruturadas, não só pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado (Mendes 2005, 56). Foi com base nesta teorização que as mulheres começaram a sentir, de facto, as desigualdades entre homens e mulheres, sendo o primeiro grupo o dominante e o segundo o grupo silenciado – conceitos introduzidos por Edwin Ardener nos anos 70. Segundo este antropólogo social, ambos os grupos geram crenças ou ideias que norteiam a realidade social na esfera inconsciente, mas são os grupos dominantes que controlam as formas através das quais a consciência pode ser articulada (Mendes 2005, 56).

Ao longo da história da humanidade sempre houve mulheres que se insurgiram contra a sua condição de submissão e lutaram por liberdade. No século XVI, as mulheres eram tidas pelos bispos e teólogos como seres naturalmente inferiores aos homens e, por isso, destinadas a obedecer-lhes e privadas do exercício do poder. O paradigma renascentista da autonomia não se estendia, por isso, às mulheres.

Uma das células-mãe do feminismo terá sido a *querelle de femmes* que eram, como Virginia Woolf dizia, “as filhas dos homens cultos”, humanistas, que se revoltaram contra uma sociedade que não incluísse as mulheres, contra a misoginia e contra as acusações ofensivas de que as mulheres eram alvo. Esta é uma luta de séculos que se mantém atual, infelizmente, aos dias de hoje.

Dos salões franceses de cultura feminina do século XVII passamos para Veneza que terá sido o berço das formulações radicais da ideia feminista. Veneza, desde o renascimento, dera às mulheres livre acesso à cultura o que permitiu, a algumas mulheres, terem os meios para formular novas ideias e travar importantes batalhas. Foi nesse século, XVII, que se começou a discutir o papel social da Mulher. Se algumas tinham acesso à cultura e aos pensamentos inovadores, outras eram reclusas do seu próprio lar e não tinham acesso ao ensino, à cultura e socialização. É, contudo, com a revolução francesa que deixa de haver uma *querelle* e passa a haver uma reflexão

sobre igualdade entre os sexos. Nesta revolução, as mulheres foram protagonistas quer na frente de batalha, quer na produção de textos sobre a revolução, direitos civis e políticos das mulheres.

No século XIX o feminismo aparece, pela primeira vez, como movimento social internacional e as mulheres introduzem-se na cena política e veem o seu direito à igualdade ser consagrado numa declaração. Este século foi marcado por uma convulsão social na qual os grupos minoritários e oprimidos se insurgiram contra a norma instituída pela sua libertação. É neste século que aparecem as sufragistas e se reconhece o direito ao voto feminino. “O sufragismo foi um movimento de agitação internacional, presente em todas as sociedades industriais que tinha dois objetivos centrais: o direito ao voto e os direitos educativos. Levou oitenta anos para conquistar ambos” (Garcia 2011, 57).

Com as guerras, o feminismo perde força e ressurgiu pelas mãos de Simone de Beauvoir com a obra “O segundo sexo” de 1949, um clássico do feminismo contemporâneo, que mostra como a Mulher tem sido “a outra”, não havendo alteridade recíproca na relação entre homens e mulheres. É com esta obra também que se celebra a frase “não se nasce mulher, torna-se mulher” e que se defende que não há base biológica que justifique a discriminação feminina.

Estes movimentos, ao longo dos tempos, têm empoderado mulheres do mundo todo a agirem em defesa dos seus direitos. A igualdade entre homens e mulheres está plasmada na nossa Constituição da República Portuguesa e na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A sua importância é tão evidente e há tanto caminho, ainda, a percorrer que a igualdade de género é um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas para 2030¹⁷.

O feminismo vem romper com o androcentrismo do mundo. O androcentrismo distorceu a realidade trazendo como unidade de medida o Homem e fazendo tudo girar em torno dele. Esta visão do mundo responsabiliza a Mulher pela posição de desvantagem que tem em relação ao Homem. O feminismo vem romper com o patriarcado, com o machismo, com o sexismo e com todos os padrões normalizados e cristalizados em favor dos homens. Não porque as mulheres estejam em guerra com os homens, mas porque estão em guerra contra a desigualdade e a discriminação sistémica e estrutural. O processo é lento, tem avanços e recuos, mas nunca é abandonado, porque se entende a importância primordial da causa feminista.

¹⁷ Em <https://unric.org/pt/objetivo-5-igualdade-de-genero-2/>

Apesar de esta dissertação não tomar o feminismo como lente teórica é relevante entendermos o(s) movimento(s) como ferramenta de contrapoder e linguagem empoderadora que afeta as estruturas sociais, os valores e a norma instituída.

2.3. Construtivismo Social

Olhar para a Educação em Portugal e decidir analisar os manuais escolares, por forma a perceber em que medida a Escola participa na construção e disseminação de valores, bem como verificar se os manuais acompanham o esforço que é feito a montante das instituições, é olhar para o *field* segundo uma lente construtivista, uma vez que o construtivismo pretende perceber se as coisas são ou não produto das nossas conceptualizações. Mendes (2005, 70) refere que “a influência dos manuais escolares e as distorções sexistas por eles veiculadas exercem um poder enorme no processo de socialização e construção da identidade de crianças e jovens”. Tendo em conta que os manuais escolares, em Portugal, continuam a ser o instrumento central de trabalho em contexto de sala de aula, é importante saber que mensagens veiculam, de que forma são veiculadas e como se posicionam em relação às estruturas de poder normalizadas na nossa sociedade e à hierarquização social. Será que veiculam as estruturas tradicionais de poder e, por isso, perpetuam a violência estrutural? Será que são conteúdos de qualidade, do ponto de vista educativo e pedagógico, em matéria de igualdade de género?

A sociedade organiza-se segundo estruturas de poder que têm fragilizado as mulheres. Essas estruturas são reproduzidas nas várias esferas de socialização a partir do dia 0 de cada um de nós. Nós apreendemo-las: a formação da nossa personalidade, de valores, as nossas ações e as nossas crenças (por vezes limitantes) são fruto de conceitos e construções sociais que nos são transmitidas pela família, pares, escola, cultura que consumimos e sociedade na qual nos inserimos.

O construtivismo social aplicado à Educação vê a aprendizagem como um processo colaborativo no qual as crianças adquirem conhecimentos na Escola com base nas aprendizagens que foram tendo até então. Por outras palavras, o processo de aprendizagem começa desde o nascimento e desenvolve-se através da socialização, tendo sempre por base experiências e conhecimentos anteriores. Um dos maiores estudiosos acerca desta temática, Vygotsky, dá como exemplo a aritmética para mostrar que bem antes de as crianças a estudarem na escola já tinham contactado com as noções de quantidade e com algumas operações básicas. Vygotsky (1962) afirma que a construção da aprendizagem por parte do aprendiz é um produto de interação social,

interpretação e entendimento (Adams 2006). Além do mais, este teórico do ensino como um processo social, enfatizou o papel da linguagem e da cultura no desenvolvimento cognitivo e na forma como percebemos o mundo. Essa percepção emoldura as nossas experiências, formas de comunicar e de entender a realidade que nos rodeia.

Em *Toward Social Constructivism in Preservice Education* (Dewey 2006) são apontadas as características do construtivismo social como o conhecimento sendo construído pelos aprendizes, com base na experiência e através da socialização, em comunidades de aprendizagem que devem ser inclusivas e justas. Assim, a aprendizagem dá-se em várias camadas e esferas da nossa vida, passando pela vida académica e escolar (vias mais formais); pelas relações interpessoais; pelos espaços religiosos e espirituais; pelos mercados, organizações e empresas; e pelas tarefas e rotinas do quotidiano.

O construtivismo social é entendido como uma abordagem que encoraja os membros de uma comunidade (neste caso, educativa) a apresentar as suas ideias de forma convicta, permanecendo abertos às ideias dos outros (Dewey 2006). O conceito prende-se, no nosso entender, com questões de respeito, empatia, mente aberta e uma certa humildade que nos permita cobrir com o véu da ignorância para estarmos recetivos a aprender com os demais. Pensamento, emoção e ação são as três esferas que envolvem esta abordagem construtivista e absorvem o indivíduo na sua dimensão não de tela em branco, mas de tela disponível a ser reinterpretada e melhorada.

Ainda que haja muito caminho a percorrer, consideramos que o Modelo de Autonomia e Flexibilização Curricular, adotado a partir de 2016 nas escolas portuguesas, é um esforço no caminho de uma Educação mais assente num conceito de construtivismo social, no qual a criança não vai para a escola ser doutrinada e se limita a debitar o que aprende num teste estandardizado, mas vai para dar o seu contributo e ajudar a traçar o seu caminho de aprendizagem.

A flexibilidade curricular pretende garantir a todos o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo, pela adequação da ação educativa às especificidades do aluno e Escola, pela contextualização interdisciplinar dos saberes e pela promoção de aprendizagens ativas e significativas. Nos Domínios de Autonomia Curricular, o aluno é agente da construção de conhecimento pela ação, em ambientes de aprendizagem diferenciados e colaborativos. (Alves, Madaleno e Martins 2019, 338).

Como disse Dewey (1916 *apud* Dewey 2006, 7), “a educação não é uma questão de ‘dizer’ e ‘ouvir’, mas um processo ativo e construtivo”. O construtivismo social permite destacar a individualidade de cada um e potenciar as suas capacidades num ensino de mãos dadas com o contexto social, cultural, económico e político da criança.

Nas escolas portuguesas – ainda que com um esforço de implementação do modelo de autonomia e flexibilização curricular, por se perceber que a construção coletiva de conhecimento pode ter consequências positivas na educação – os conceitos tendem a ser ensinados sem grande espaço para a reflexão. Há a urgência, por parte dos docentes, de transmitir a teoria que está prevista no programa de cada disciplina e que será alvo de avaliação periódica. Esse conteúdo tende a não ser debatido de forma crítica e reflexiva, porque não há tempo: nem o programa tende a permitir, nem os professores encontram na sua agenda assoberbada tempo para articular conceitos transdisciplinares e levar a cabo atividades que fujam à aula expositiva tradicional. Os manuais escolares são, então, a “bíblia” sobre a qual todos aprendem os ensinamentos e comungam as mesmas ideias – “esta é uma abordagem infeliz, não só porque modela a pedagogia de transmissão, mas porque dá aos alunos oportunidades inadequadas de avaliar e adaptar a teoria” (Fosnot 1989; Tom 1997; Widden e Lemma 1999 *apud* Dewey 2006, 10).

Aprender é um processo social. Piaget e outros estudiosos como Vygotsky concordaram que o diálogo era importante na construção do conhecimento. Este último falou, em particular, da importância do diálogo entre professor e estudante e da necessidade que há de os professores estimularem a aprendizagem num patamar consistente com o nível de desenvolvimento de cada aluno (Vygotsky 1978 *apud* Dewey 2006). A aprendizagem passa, então, da esfera da disciplina e engloba a totalidade da pessoa humana, o conjunto de atitudes, emoções, valores e ações. Um aspeto desta perspetiva holística é o facto de o conhecimento académico ou escolar não descartar o conhecimento popular, a saber, filmes, música, livros de banda desenhada, moda, entre outros.

A perspetiva construtivista social também aponta a aprendizagem como um processo inclusivo e equitativo. A Escola deve ser uma comunidade na qual as crianças construam a sua dignidade, as suas ideias e as suas formas de viver, como defendem Dewey e Piaget. É na escola que se começa a construir a perceção da realidade que nos rodeia e da qual fazemos parte. A autoperceção das próprias habilidades também pode ser inserida nesta “realidade que nos rodeia”, se entendermos que se uma criança do género feminino, por exemplo, considerar que não será uma excelente aluna a matemática por ser menina, essa perceção não é construção voluntária da sua cabeça. O estereótipo foi-lhe inculcado através de exemplos, de professores, de

manuais, dos pais, isto é, do contexto cultural e social, através das suas experiências de interação social. Além disso, só há a possibilidade de ela se sair mal a matemática no contexto escolar, esse estereótipo só existe no contexto da sua avaliação, porque há uma escala valorativa que representa o que é ser bom e o que é ser mau.

Desta perspetiva, a aprendizagem e os problemas de aprendizagem, incluindo a identidade de 'ter incapacidades de aprendizagem' não reside na cabeça das pessoas tanto como no complexo de interações sociais realizadas na escola que está inserida num contexto social, cultural e político mais amplo. (Dudley-Marling 2004, 483)

Daí a importância de criarmos uma comunidade inclusiva e equitativa, na qual os pares e os professores se apoiem e aprendam sem grilhões de preconceitos, através de uma partilha saudável e igual, na qual todos se aceitem como diferentes, em vivências e perspetivas, mas se vejam como iguais, em direitos e oportunidades. Numa Escola cada vez mais heterogénea em resultado de uma democratização do ensino, considera-se que os currículos devem ser "abertos, dinâmicos, modificáveis e evolutivos" para que possam ser adaptados, ao longo do tempo, aos diferentes contextos (Alves, Madaleno e Martins 2019, 344).

Em Portugal, as mudanças significativas que têm sido levadas a cabo nas escolas pretendem promover uma aprendizagem ativa, centrada no aluno como agente de construção de saberes, em interdisciplinaridade de conhecimentos, com desenhos curriculares e práticas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas. Mas será que os manuais têm acompanhado essa evolução positiva, ou terão estagnado no tempo e na forma? Terão os manuais o mesmo peso num quadro educativo em mudança? Espelharão os manuais a nova sociedade e as especificidades do novo ser pessoa? Que enquadramento é dado à Mulher e ao Homem nos manuais de história e ciências naturais?

De acordo com investigação realizada por Santos e Leite (2018) sobre as políticas curriculares em Portugal há convergência de opiniões dos entrevistados sobre o papel do manual escolar: "em Portugal, as pessoas são muito fiéis aos manuais. E guiam-se muito pelo que está no manual" (Santos e Leite 2018, 849). Num sentido inverso, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, tem posto em causa os manuais "como instrumento referencial do currículo". Tem-se que, segundo esta perspetiva, o manual deve ser um dos instrumentos do processo de aprendizagem, e não o centro da aprendizagem.

CAPÍTULO 3 - Cidadania e a Educação em Portugal

3.1. Breve análise à evolução do conceito de Cidadania

O termo cidadania provém das antigas civilizações greco-romanas. Segundo Cunha (1989 *apud* Landim 2014, 38), a palavra forma-se de *cives* que quer dizer homem livre e membro de uma cidade, que gerou por sua vez *civitas* que é a qualidade ou estado de cidadão. Tem as suas raízes muito associadas ao conceito de democracia, sendo, portanto, a cidade grega (Polis) e romana uma comunidade política, soberana e independente (Smith 1842 *apud* Landim 2014, 38).

Mas a emergência histórica da cidadania está igualmente ligada à discriminação de género, facto que confere ao conceito um carácter muito pouco democrático, ao contrário do que acabamos de afirmar. A participação na vida política, no tempo da polis grega, era entendida como a participação dos homens adultos, de nacionalidade grega (ditada pelos critérios de *jus sanguinis*). Assim, pese embora ter como objetivo máximo o bem comum de todos os habitantes da polis, a cidadania assumia um carácter excludente, elitista e patriarcal, eliminando da sua esfera as mulheres, crianças, escravos e estrangeiros.

A noção de cidadania aqui patente assumia uma dimensão sociopolítica que se traduzia também no contexto educativo. Aristóteles, por exemplo, acreditava que a cidadania devia andar de mãos dadas com a educação, devendo o cidadão ser formado desde logo para o conhecimento da Lei que assumia o cerne da organização da vida em sociedade. Esta formação no sentido do conhecimento da lei, era entendida como aperfeiçoando o indivíduo na sua dimensão pessoal, ao mesmo tempo que lhe permite agir da melhor forma na cidade-Estado onde está inserido. Segundo Nogueira e Silva (2001), para Aristóteles “o elemento central da cidadania era a participação na comunidade política, o desenvolvimento pessoal e a convivência social”, o que revela a enorme atualidade que o conceito já possuía (*apud* Martins e Mogarro 2010, 187).

Também para Platão, a cidadania consiste em participar na vida política. Como refere Fonseca (2012, 103):

No pensamento platónico, verifica-se que o exercício da cidadania se fundamenta, não apenas no conhecimento do Bem exterior, mas do Bem interior do próprio homem, na sua capacidade de autodomínio, na descoberta da justiça como lei interior, intrínseca ao desenvolvimento do homem na sua individualidade, como elemento essencial à sua formação e à realização do ideal do homem grego.

Assim, pode dizer-se que a educação para a cidadania estabelece uma harmonização entre a participação na vida política e a formação do carácter humano.

O homem é um ser gregário, eminentemente social e, segundo Aristóteles, um ser político já que não se limita a ser gregário (social), sendo apenas na sua entrega ao Bem Comum, no contexto da sua polis, que a sua existência encontra autêntica confirmação e justificação. Deste modo, a cidadania compreende uma dimensão política, e também uma dimensão ética e educativa, estando as três profundamente interligadas. Para o filósofo, o que constitui a humanidade do homem é justamente a sua capacidade de deliberação e a sua natureza “política” que lhe permitem o exercício ético da sua vontade. É aqui que entra a educação, como veículo fundamental para o aperfeiçoamento do homem. É através da sua formação, deliberação e participação que o homem adquire as noções de Bem e de Ética.

Ao contrário do preconizado pela corrente grega, a educação para a cidadania no seio do Império Romano não tem o sentido de humanização e de aperfeiçoamento humano, assumindo antes um carácter de instrução cívica, de apreensão das leis e dos modos de concretização da obediência. Assim, os romanos referem-se à lei exterior, imposta pelo Estado, e não à lei interior, intrínseca ao desenvolvimento humano.

Caminhando para a Idade Média, a educação para a cidadania perde não apenas o seu sentido como vê diluída a sua própria existência, facto que se explica, entre outras razões, pela queda do Império Romano, pela ausência de grandes cidades (muitos dos burgos medievos estavam ainda em fase embrionária – pensemos na emergência de cidades como Hamburgo, que não ocorre antes do século VI) e pela emergência da Igreja Católica como a única instituição que verdadeiramente possuía capacidade de organização económica e política após a queda do Império Romano. Neste período histórico, a cidadania assume essencialmente um carácter religioso, traduzindo as preocupações do homem na sua relação com Deus, tendo a oração como caminho para a salvação pessoal, o conhecimento do Bem, e a (re)conciliação com o Criador no paraíso e na paz eterna. Assim, podemos afirmar com convicção que na Idade Média não existe educação para a cidadania porque não existe comunidade na polis, não existe participação, existe sim vassalagem em comunidades feudais e um sentido forte de servidão ao dogma. Poderá dizer-se, como de resto refere Fonseca (2012), que a cidadania se mantém de forma lata neste período, mas apenas se considerarmos a comunidade de Deus e o homem ser integrante como cidadão dessa comunidade, algo que, do nosso ponto de vista, não faz qualquer sentido, se tivermos em linha de conta a análise etimológica do conceito de cidadania que acabamos de apresentar.

Entretanto, na Idade Moderna veio recuperar-se, de certa forma, a educação para a cidadania, mas na ótica preconizada pelos romanos. Para Mozzicafreddo (2002, 179), com base em análises de autores como T.H. Marshall e Tom Bottomore (1992), Barbalet (1989) ou Bendix (1974), numa sociedade moderna, o conceito de cidadania surge da ideia de que todas as pessoas são membros da comunidade política, logo têm capacidades legais para participar no exercício de poder político através dos procedimentos eleitorais. Apesar deste ideal de cooperação – sendo aqui a cooperação entendida como a submissão à vontade geral - privilegia-se sobretudo a individualidade e a identidade de cada cidadão, dimensões muito contemporâneas, sobretudo presentes nos períodos de pós-guerras. Segundo Fonseca (2012, 110):

(...) podemos afirmar que a conceção pós-moderna de cidadania, ao enfatizar o homem como um ser social de relação, recupera, ainda que sob outros contornos, a clássica dimensão ética do conceito de cidadania, intimamente ligada ao carácter eminentemente social que a conceção de cidadania moderna assume.

Por fim, na era contemporânea, o conceito de cidadania assume definitivamente maior grau de complexo. Com a Revolução Americana de 1776, declara-se a independência de uma colónia, pela primeira vez na história da expansão europeia, por meio de um ato revolucionário. Este ato, a 4 de julho daquele ano, marca a luta pelo direito à independência, à livre escolha de cada pessoa e de cada povo, à vida e à liberdade, caminhando para o ideal de felicidade, considerando inalienável e divino. Foi, também, a primeira vez que surgiu uma constituição política, escrita, onde se consignavam direitos individuais dos cidadãos e se definiam os limites dos poderes do Estado e do governo. A vitória destes ideais influenciou outros países, tendo França hasteado bandeiras pela Liberdade, Igualdade e Fraternidade, em 1789, colocando todos os seres humanos no patamar da igualdade perante a lei e proclamando os direitos humanos (Santos 2005 *apud* Nogueira 2015). A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão¹⁸ surge desta revolução, sendo um importante documento inspirado nos ideais iluministas que ficam assim plasmados em 17 artigos. Esta declaração serviu, entretanto, de base a uma outra de igual relevância, a Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada pelas Nações Unidas em 1948, na qual, em 30 artigos, se definem os direitos humanos básicos, tidos como inalienáveis e inegociáveis. A

¹⁸ Pode ser consultada em Colliard, C. 1990. *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789: ses origines, sa pérennité*. Paris: La Documentation française.

Declaração de 1948 é, por assim dizer, o ato de contrição e a reação da consciência coletiva ante aquilo que foram os horrores de uma das épocas mais trágicas da História da Humanidade, na qual se esmagaram os valores tidos até então como intrínsecos ao ser humano.

No mesmo período pós-guerra, assiste-se ao desenvolvimento da dimensão social da cidadania, ou seja, ao desenvolvimento da ideia de responsabilidade social do Estado, que se justifica ante a comprovada vulnerabilidade do indivíduo em face do capitalismo desregrado e selvagem do período entre guerras. De facto, desde a I Guerra Mundial (1914 – 1918) até à crise do capitalismo liberal (iniciada pelo *crash* da bolsa de valores nova-iorquina em 1929), conjugaram-se as circunstâncias dramáticas que, sobretudo no contexto da experiência europeia, ditariam a necessidade de criar direitos sociais que vinham assim aumentar as dimensões da Cidadania, e que teriam no Estado Social, ou Estado-Providência, os seus grandes concretizadores (Santos 1994; Nogueira e Silva 2001 *apud* Monteiro 2013). De facto, esta expansão social da cidadania já havia sido analisada por Thomas Humprey Marshall na sua célebre obra *Citizenship and the Social Class*. Segundo este autor, a cidadania pode ser dividida em direitos cívicos, direitos políticos e direitos sociais. Os direitos cívicos, originários do século XVIII, constituem as liberdades individuais dos cidadãos, como a liberdade de expressão, o direito à propriedade e os direitos jurídicos de igualdade perante a lei. Os direitos políticos, por sua vez, quando surgem ainda no século XVIII, têm uma dimensão social ainda muito restrita permitindo a participação efetiva na vida política apenas a homens e de um modo censitário (o que permitia a inclusão da pequena burguesia, vigorosa lutadora aliás pela conquista de tais direitos). A luta pela democratização dos próprios direitos políticos levaria no século XIX à conquista de um dos mais importantes direitos: o direito universal ao voto. Os direitos políticos, até então privilégio de classes sociais com mais poderio económico, iriam conhecer ainda uma nova etapa da sua expansão (ignorada por Marshall) com a conquista do voto pelas mulheres na transição do século XIX para o XX.

Por fim, e ainda na leitura de Marshall, emergem os direitos sociais, que englobam a dimensão de bem-estar, com melhores condições de trabalho, saúde, prosperidade económica e segurança. Estes direitos sociais foram conquistados com muita luta, no século XX, e as instituições que mais estão ligadas a eles são o sistema escolar e os serviços sociais. Para Marshall, a Escola tenta estimular o crescimento de cidadãos em formação, porque as crianças, por definição, ainda não são cidadãs, mas sê-lo-ão um dia. Então, mais do que o direito de a criança ser educada, a Educação é o direito de o adulto ter sido educado.

O século XX é, entretanto, marcado pelo eclodir de duas guerras mundiais, a segunda entre 1939 – 1945 com uma dimensão devastadora nunca vista em danos materiais, mas sobretudo em perdas humanas, quer pela guerra, quer pela aplicação de um modelo de genocídio que ultrapassa qualquer compreensão. É neste quadro que surge a Declaração Universal dos Direitos do Homem, procurando revitalizar a consciência da humanidade para a necessidade de coexistência pacífica entre países e povos, independentemente da origem, credo, etnia ou minoria, como está expresso no preâmbulo da declaração.

O final da II Guerra é também o início da retoma económica e da prosperidade material, a qual vem por sua vez consolidar o triunfo das visões liberalistas sobre a centralidade individual. Assim, à medida que as necessidades básicas são salvaguardadas e os direitos e liberdades se consolidam, o Bem Comum passa a ser menos uma prioridade em detrimento dos interesses individuais. É neste quadro de individualismo e menor envolvimento do cidadão na vida pública que o conceito de cidadania se começa a orientar mais para a participação individual (Nogueira 2015).

Assim sendo, pensamos que estão reunidas todas as condições para que a conceção contemporânea de cidadania seja concebida a partir de uma dimensão personalista, na medida em que ela se assume como um espaço que prevê o desenvolvimento do homem como um ser autónomo, livre, que tem uma identidade única, irrepetível, mas que se constrói num trabalho cooperativo e recíproco com os outros, pela partilha dos mesmos valores, signos e símbolos culturais (Fonseca 2012, 111).

A cidadania na contemporaneidade recupera o princípio de participação da Grécia Antiga, alargando o seu papel de “um meio para se ser livre para um modo de se ser livre” (Cortina *apud* Fonseca 2012, 112). Esta definição surgiu, sobretudo, dos princípios democráticos – enquanto ideal educativo e cultural que rege a vida das pessoas em sociedade – que emergiram no rescaldo da II Guerra Mundial. Fazendo referência a Francisco Imbernón (2002), citado em Fonseca (2012, 113) poderíamos dizer que “o grande desafio da educação atual consiste em educar para as cinco cidadanias para um futuro melhor”, a saber:

(...) cidadania democrática, entendida como uma cultura de paz, de justiça social;
cidadania social, no contexto da diversidade social, formar os alunos para uma

consciência social que rejeita a discriminação e a exclusão sociais e se norteia pelo valor da solidariedade; cidadania paritária, que se consubstancia na educação para a igualdade, para os direitos humanos; cidadania intercultural, que consiste em educar para que os alunos desenvolvam um diálogo construtivo com o pluralismo axiológico e cultural; cidadania ambiental, ou seja, educar para o desenvolvimento sustentável, para que os alunos respeitem a natureza.

A cidadania democrática - sendo redundante talvez falar sobre ela dentro do “grande chapéu” que é a cidadania, por ser na sua gênese um modo de vida em sociedade - faz a ponte entre a dimensão singular e comunitária do cidadão. Neste sentido, “Ser cidadão numa sociedade democrática é mais do que ser reconhecido como um ser livre e igual em direitos e deveres, é mais do que eleger os governantes que o representam; é ser efetivamente igual, livre, responsável na sociedade em que se insere” (Fonseca 2012, 112).

Esta concepção de cidadania passa a exigir muito mais da Educação, implicando o desenvolvimento da racionalidade social, habilitando os indivíduos com competências de análise, crítica, reflexão e intervenção; e o desenvolvimento da responsabilidade e da consciencialização para os problemas e suas soluções.

Partindo dos pressupostos de que a Educação é um requisito que capacita o exercício igualitário da cidadania e que o cidadão só poderá assumir-se como capaz de intervenção na vida em sociedade e responsável “se estiver preparado para compreender o contrato social e as leis que o suportam como formas de garantir o desenvolvimento da identidade individual e comunitária das pessoas que constituem a sua comunidade” (Fonseca 2012, 114), podemos afirmar que a Educação é um elemento gerador de cidadania.

De acordo com vários autores (Eurydice; Heather e Olivier; Menezes; Schnapper *apud* Martins e Mogarro 2010), o conceito de cidadania emerge a partir das sociedades industriais modernas como um conjunto de direitos e de deveres de um indivíduo que pertence a uma comunidade e, no exercício desses direitos e deveres no seio de um todo, o indivíduo torna-se cidadão.

Mais recentemente, sobretudo nas sociedades democráticas, começam a somar-se outro tipo de critérios que ampliam a noção de cidadania, tais como: participação cívica, cultural e política (associativismo/voluntariado); promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social. Isto conduziu à necessidade de se educar na cidadania, em vez de educar para a cidadania,

e diferenciar entre cidadania ativa (participação na vida social e política) e cidadania passiva (direitos fundamentais – voto, acesso à Educação – e deveres – impostos e cumprir leis). Importa referir que, apesar de todos os progressos conquistados em matéria de cidadania e direitos humanos, o processo em si não é nem nunca foi linear, nem evolucionista (Nogueira e Silva 2001 *apud* Monteiro 2013; Habermas 1994 *in* van Steenbergem 1994; Carvalhais 2004; Carvalhais 2007). Habermas (1994) critica mesmo a visão linear e estanque apresentada por Marshall que considerava os direitos sociais como o final da evolução da cidadania. Apesar de a cidadania ter evoluído no sentido de incluir não apenas a dimensão política e cívica, mas também a dimensão social e económica, cultural e ambiental, e não obstante a sua intensa democratização (com a entrada de trabalhadores, de mulheres e mais recentemente até de imigrantes), importa não esquecer que nenhuma conquista pode ser vista como garantida, nenhum retrocesso entendido como impossível, havendo ainda um longo caminho a percorrer para conciliar a cidadania formal com a cidadania material (Carvalhais 2004).

3.2. Breve contextualização histórica da Educação e Cidadania em Portugal

Depois de uma breve análise à evolução e polissemia do conceito, avançamos para uma também necessariamente breve análise histórica à cidadania no contexto educativo português, tomando como pontos de referência, quatro períodos fundamentais da nossa História recente, a saber: a 1ª República (1910-1926), o Estado Novo (1926-1974), o Pós 25 de abril (1974-2000) e a atualidade (2000-2021).

Compreensivelmente, a conceção de cidadania vai assumindo as ideologias e os valores vigentes em cada período histórico, o que se traduz por sua vez em diferentes equilíbrios na relação Estado-Cidadão.

Podemos, de forma sucinta, dizer que nos dois primeiros períodos, o sistema educativo esteve profundamente vinculado a um “projeto de sociedade” (Igreja 2004, 83), que no contexto do Republicanismo assume o ideal de uma sociedade laica e republicana, com clara separação entre os assuntos de Estado e os assuntos eclesiásticos, entre educação pública e educação ministrada por entidades religiosas; e que no contexto do Estado Novo assume a aspiração do Integralismo Lusitano por uma sociedade de natureza autoritária, patriarcal, e submetida à moral religiosa. Em ambos os períodos, com as devidas salvaguardas ideológicas, a ótica centralizadora do Estado reflete-se na conceção da cidadania como espaço de domínio do Estado sobre o

cidadão, cuja educação deve, pois, conduzi-lo à capacidade de aceitar, de forma civilizada e cordata, essa mesma subjugação.

Depois da Revolução de abril, podemos dizer que se inicia um período muito diferente, cujo foco está nos cidadãos e na sua formação dentro dos valores preconizados pela democracia e plasmados na constituição, e coexistindo com a necessidade de retirar à Escola o ónus da missão de propaganda ideológica que claramente existiu no contexto do Estado Novo.

Mais remotamente, o conceito de cidadania em Portugal ganhou corpo com a Revolução Liberal de 1820, que trouxe um sopro revitalizador ao país, com o fim do Absolutismo e a entrada em vigor de um Estado de monarquia constitucional que transformou os súbditos em cidadãos. O processo educacional de concretização destes princípios foi moroso, não sem retrocessos, prolongando-se pelos séculos XIX e XX. Ainda assim, é no século XIX e nas suas raízes liberalistas que progressivamente vamos encontrando a emergência da Escola pública, como espaço cada vez mais importante na socialização e na interiorização dos valores fundamentais da vivência em sociedade¹⁹.

3.2.1. Período da Primeira República (1910-1926)

Na sua origem, segundo Proença (*apud* Igreja 2004, 112), o Republicanismo em Portugal surge ligado aos ideais do Socialismo, rompendo com ele a partir dos finais da década de 1870, “quando à tendência liberalizante se vai aglutinar uma perspectiva igualitarista, de defesa da igualdade dos cidadãos”. Assim, até aos inícios da década de 1880, o Republicanismo opta por uma doutrinação pura, sendo o papel da Educação muito importante.

A República era assumida como um ideal distante, o culminar de um processo educativo trabalhoso e capaz de transformar o súbdito em cidadão, através de uma nova religião chamada progresso. A República era assim vista como uma realização de longo prazo, quase utópica, que seria possível mediante um conjunto de transformações centradas na Educação. Com base nos ideais da Revolução Francesa, a República Portuguesa via-se como instauradora de uma nova

¹⁹ Pode ser aprofundada a leitura em:

Luis Reis Torgal e Isabel Nobre Vargas, “O liberalismo e a Instrução Pública em Portugal” Em *Los caminos hacia la modernidad Educativa en espana y portugal (1800-1975)*, ed. Agustin Escolano e Rogério Fernandes (Zamora: 1997) 69-98. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15150.pdf>

Maria de Fátima Bonifácio, 1993, “Costa Cabral no contexto do liberalismo doutrinário”. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223293925Y4yLV9qn0Jh45U02.pdf>

António Joaquim Monteiro, 2015, “O ensino básico entre a tradição e o liberalismo - Imprensa periódica e discursos educativos. Do vintismo à regeneração portuguesa 1820 – 1851”. <https://core.ac.uk/download/pdf/75994555.pdf>

ordem, de um Portugal novo, em contraposição com um Portugal velho, monárquico e católico. Para a República, era a instituição Igreja Católica que mantinha a mentalidade e cultura popular tradicional que não conduzia o país à salvação da decadência onde, supostamente, se encontrava. A laicização da escola, a par com o patriotismo, seria, então, o caminho para cumprir a República e o progresso, retirando a hegemonia da Igreja e criando um consenso social alternativo (Martins e Mogarro 2010).

Aproveitando-se do desgaste e descrédito da monarquia, os republicanos precipitaram o país em direção à República, fazendo-a nascer como regime político a 5 de outubro de 1910. Era composta, mas não em exclusividade²⁰, pela elite intelectual dos centros urbanos e dos meios académicos e o seu pensamento educativo ia no sentido de instruir o povo para “elevar moral e espiritualmente as nossas gentes e criar uma verdadeira consciência cívica”.

O pensamento educativo da época é marcado, primeiramente, pela corrente filosófica positivista que criticava o carácter demasiadamente enciclopédico da nossa Educação, a influência da Religião Católica e considerava que o Ensino se devia basear na Ciência e não no mundo metafísico.

Outro aspeto a considerar é a herança otimista sobre a História. Isto é, acreditava-se que a transformação do homem seria operada pela educação racional, abrangendo todos os níveis da atividade humana: político, económico, social e cultural. Nesta transformação, dar-se-ia a construção de “um homem novo”, exemplar, apto e desenvolvido em termos de capacidades a contribuir ativa e positivamente para a transformação da sociedade. Nesta ótica de cidadão exemplar, torna-se crucial também o combate ao analfabetismo. A educação cívica visava preparar o cidadão para a democracia e, como tal, “o analfabeto, pela sua incapacidade de aceder à cultura escrita, não estaria em condições de ser o cidadão-eleitor, consciente e participativo, almejado pela República” (Pintassilgo 2009, 3).

As finalidades educativas alcançam, deste modo, um âmbito mais lato, visando a formação do homem, fundamentalmente através da sua vida social o que, em nosso entender, estará na origem da atenção concedida pelos republicanos à educação cívica e à formação de

²⁰ Como é bem explanado no livro “A Primeira República 1910-1926 - Como Venceu e Porque se Perdeu” (2018) de Fernando Rosas, o proletariado moderno e a plebe urbana lisboeta vão constituir a base de recrutamento da Carbonária e mostram-se essenciais no processo revolucionário republicano em 1910. Quem liderava este movimento era a elite do Partido Republicano Português, os letrados das profissões liberais, que, sem a força da plebe republicana – lojistas, artesãos, comerciantes, funcionários públicos e outros - não teria, provavelmente, logrado viabilizar a revolução e estabelecer o poder republicano.

cidadãos, espinha dorsal do sistema educativo que irão implementar após a tomada do poder em 1910.

Um conceito-chave ligado a este período é o da regeneração, muito característico da transição de século e que marca o discurso republicano. A regeneração dar-se-ia por meio da Educação e significava, entre outras coisas, romper com a tradição educativa católica e desenvolver um projeto de renovação de mentalidades dos portugueses, recuperando o “passado glorioso da pátria”, sobretudo o do período de expansão ultramarina. No centro do culto cívico estaria a Pátria, a História e os heróis nacionais, sendo Luís Vaz de Camões o paradigma da complexa alma nacional: destemido mas fatalista, orgulhoso mas despojado, arrebatador mas sensível, em suma, a contradição própria da genialidade.

De entre as práticas cívicas mais salientes, destacam-se a festa da árvore e os batalhões escolares, ambos com génese no pós-revolução Francesa de 1789. A primeira festa surge com o culto à árvore por ser símbolo de regeneração e de verticalidade, e surge em Portugal nos últimos anos da monarquia, pelas mãos dos republicanos. A festividade só se viria a institucionalizar com a implantação da República, tendo esta prática simbólica um alto valor cívico e pedagógico na formação de cidadãos patriotas e republicanos. Quanto aos batalhões escolares, os exercícios militares foram introduzidos na escola primária por forma a preparar minimamente os jovens para defenderem a Pátria em caso de necessidade (Pintassilgo 1998 *apud* Igreja 2004).

Este período andou de mãos dadas com o movimento da Educação Nova, sendo a renovação educativa o centro do movimento, impulsionando uma “escola ativa”. Esta última defende a autonomia pessoal, a atividade manual e o trabalho, o *self-government*, a vivência democrática com vista à participação ativa na vida da comunidade, a cooperação e a liberdade. Esta última dimensão tinha uma importância fundamental quando se tratava da formação do homem, futuro cidadão, o que leva os revolucionários a darem atenção à educação cívica e à formação dos cidadãos (Igreja 2004). A Escola teria então de tornar-se neutra, isto é, nem pró nem anticlerical, mas centrada na construção de um carácter cívico e patriótico, voltado para a vivência democrática. É neste contexto que surge assim no currículo escolar infantil, a questão da ética, da solidariedade social, da disciplina e da justiça, a par das duas anteriormente mencionadas.

Pode concluir-se que, no decorrer da I República, em todos os graus de ensino eram perpassados conteúdos cívicos e éticos, sendo a escola primária o polo, por excelência, da inculcação dos valores caros do Republicanismo. Houve, apesar de tudo, polémicas relacionadas

com o facto da educação cívica ser substituída, muitas vezes, por instrução cívica, ao serviço da ideologia republicana.

Em suma, com a I República, há a democratização do ensino e a “construção de um homem novo”, através da educação moral e cívica, em detrimento da moral e religião católicas, com uma profunda interiorização dos valores laicos e o culto aos elementos nacionais. Consubstancia-se, então, uma nova forma de ser português. Podemos, com propriedade, dizer que a I República se revestiu de um sentimento de pertença – de pertença à identidade nacional, mas também de pertença do indivíduo a si mesmo, à sua liberdade, à sua ação, e para a qual a Educação teve um papel fundamental, desde logo através da introdução de uma nova disciplina no currículo escolar: a Educação Cívica. Sendo a República, na sua etimologia, a “coisa pública”, era necessário um plano educativo de vida coletiva, isto é, pelo qual os portugueses construíssem um ideal de povo e de Nação de que se orgulhassem e se sentissem parte integrante para construir coletivamente o seu futuro.

3.2.2. Estado Novo

A 28 de maio de 1926, dá-se um golpe militar que põe fim à I República e marca um retrocesso na condição social, económica e cívica dos cidadãos. De início, o golpe foi bem recebido porque a população estava cansada da instabilidade parlamentar e governativa do período anterior. Mas rapidamente se percebeu que o país estaria na mão de um regime conservador, autoritário, nacionalista e profundamente católico, disposto a romper com o edifício educativo da I República e a estrutura social e política vigente até então.

Na transição política de um regime para outro, há a ascensão de uma figura que marca a História de Portugal: António de Oliveira Salazar. Tido como o “Salvador da Pátria” por conseguir equilibrar e somar um saldo positivo nas contas públicas pela primeira vez em 15 anos, Salazar começa a ganhar popularidade e confiança do povo e dos seus pares. E foi dele que partiu o discurso antidemocrático, de rejeição das liberdades individuais e de negação das formas democráticas de organização política, como a liberdade de associação partidária e sindical. Cultivava também aversão ao sufrágio universal, descrendo a igualdade e acreditando que se devia vedar certos poderes políticos a certas pessoas por incapacidade das mesmas. Tinha uma visão agrária e colonialista da economia, num tempo em que, para mais, o colonialismo como pilar das relações internacionais estava já em fase de crescente agonia até ao final da II Guerra Mundial.

Muito motivado pelo contexto internacional, onde nasciam e ganhavam força os fascismos e comunismos, Oliveira Salazar ganhou, também ele, peso na cena política nacional, levando o país a fundar uma nova ordem política, económica e social assente no autoritarismo e nos valores do Integralismo Lusitano, um sucedâneo pobre dos ideais fascistas que grassavam na mesma época em Itália e em Espanha.

No que toca à educação, esta foi tida como um baluarte do regime pelo seu poder de endoutrinamento ideológico. Para melhor se entender os avanços e recuos no que ao projeto educativo diz respeito, tenhamos em atenção a cronologia sumária realizada por Igreja (2004, 142):

1926 – 1936: é um período marcado pelas hesitações em que se não vislumbra ainda uma orientação clara da política educativa que iria, no futuro, caracterizar a educação do Estado Novo; são relevantes as preocupações em dismantelar o edifício educativo do período republicano;

1936 – 1947: ponto de viragem na política educativa, fortemente marcado pela construção de uma educação nacionalista e autoritária, orientada para o endoutrinamento e inculcação, através da escola, dos valores preconizados pela ideologia do Estado Novo;

1947 – 1961: algum abrandamento da pressão sobre a escola em relação à promoção dos valores do regime nacionalista e emergência de novas finalidades assinaladas à educação em resultado das realidades sociais e económicas decorrentes do pós-segunda guerra mundial;

1961 – 1974: o crescimento demográfico vai exigir a expansão do sistema educativo e assistir-se-á a um novo alargamento da escolaridade obrigatória; os primeiros anos da década de setenta serão marcados pela proposta de Reforma do Sistema Educativo da autoria do então Ministro, José Veiga Simão.

De entre as várias medidas tomadas pela Ditadura do Estado Novo, logo após a queda da República, foi a proibição da coeducação, isto é, da presença de meninos e meninas nas mesmas salas de aula do ensino primário elementar. Outra questão foi o desinvestimento nos professores e a redução da escolaridade obrigatória para “combater” o analfabetismo em estatísticas. A par

destas medidas reduz-se o currículo de certas disciplinas e impõe-se uma administração mais centralista. A ignorância era vista como uma aliada do regime, uma vez que quanto maior a capacidade dos cidadãos em estar informados e ter poder analítico e reflexivo, maior a probabilidade de se tornarem subversivos ao regime. Assim, fecharam-se algumas escolas e, escudando-se numa forte penúria económica e social, subjugava-se o indivíduo a um regime ditatorial que utilizava a Escola como palco de preparação ideológica. A Escola assume, então, um papel importante como plataforma de concretização dos ideais salazaristas para a “realização de um projeto de sociedade” voltado para uma hierarquização ao serviço do Estado. “Ela [escola] visa, no plano individual, criar a motivação que leve o domínio dessas capacidades e saberes. Essa motivação é, para o regime salazarista, o sentimento patriótico nacionalista” (Correia *apud* Igreja 2004, 147).

Segundo Fonseca (2012), os currículos que assumem particular relevância neste período são os de História, Filosofia, Educação Moral e Cívica. Eram disciplinas, por excelência, de propagação dos ideais do Estado e de “definição do ideal de cidadão”: devoto a Deus, à Pátria (logo à sua História) e obediente às leis e costumes. Através da intervenção do Estado nestes currículos, consegue definir-se “a verdade nacional que melhor convier à Pátria”, na qual se define um homem de família e de fé, que ama incondicionalmente a Pátria e, por isso, obedece e respeita a autoridade e a hierarquia. Daí o pilar estruturante da sociedade ser a tríade *Deus, Pátria, Família*. A tríade vai estar bastante presente na educação, como é evidente, visto ser lugar privilegiado para a inculcação destes valores.

Num quadro de formatação das mentes, da inibição do pensamento e do temor a Deus, o Estado vai apostar na educação moral e cívica dos cidadãos. Neste quadro, a educação para a cidadania é concebida como educação cristã, sendo lecionada com apoio de párocos, de forma transversal, em todas as disciplinas. Esta compensava com sobrecarga de conceitos (que o regime pretendia consagrar) toda a redução curricular nas restantes disciplinas. É de salientar que a educação moral e cívica cobria todo o tecido escolar de forma a assegurar o endoutrinamento, desde cedo, das massas.

São vários os decretos que concebem a cidadania nos currículos das diversas disciplinas, sempre com um cunho nacionalista, de exaltação dos símbolos nacionais e dos valores ético-cristãos. Entre eles estavam o hino nacional, o crucifixo, os retratos de Salazar e Óscar Carmona, bem como imagens que apareciam nos manuais escolares respeitantes às virtudes domésticas, sendo a mãe o exemplo de virtude nos cuidados do lar, o pai o símbolo da autoridade, e a Família

o símbolo da respeitabilidade da Sagrada Família. Enquanto organizações de prática da educação moral e cívica, havia a Mocidade Portuguesa, a Mocidade Portuguesa Feminina, a Obra das Mães pela Educação Nacional e o Canto Coral. Em todas estas organizações faziam-se cultos e exaltações que pretendiam moldar o carácter do sujeito, visando a coesão nacional e a sedimentação do sentimento patriótico e católico.

No fundo, o que podemos retirar de uma análise e reflexão sobre esse período é a de que a liberdade era muito restrita à esfera daquilo que o Estado considerava aceitável, formando indivíduos automatizados para respeitar e servir cegamente a pátria e o regime, num temor a Deus e à autoridade. No que toca ao conceito de cidadania, e à semelhança da I República, este surgia fortemente associado a um sentimento de patriotismo, mas já não patriotismo no qual o indivíduo encontra espaço para a sua afirmação e para a sua liberdade, mas antes um patriotismo assente na subjugação e na aceitação dogmática do Estado.

Retomando um nome anteriormente mencionado, Veiga Simão teve um papel importante nos últimos anos do regime. Durante o seu mandato como Ministro da Educação Nacional (de 1970 a 1974), levou a cabo uma reforma que rompeu com a norma vigente e deixou marcas que perduraram no tempo. Este professor e político pretendia, como o próprio disse, “educar todos os portugueses”, onde quer que se encontrassem. Para o então ministro, tal era “princípio sagrado de valor absoluto e de transcendente importância”. O que Veiga Simão tentou, em pleno regime ditatorial e repressivo, foi dotar o ensino de uma vertente mais democrática e geradora de mudanças, de liberdade. Apesar de encontrar alguma oposição e de haver muitas vezes dissonantes, Veiga Simão conseguiu lançar as sementes das quais nasceriam as bases importantes de projetos académicos já no período democrático. No começo da década de 70 e até à revolução de abril, Veiga Simão lidera a pasta da Educação, integrando um Governo escolhido por Marcelo Caetano. Para ele ficava reservada “a grande, urgente e decisiva batalha da educação”.

Igreja traduz bem, no excerto seguinte, a relevância desta figura incontornável da Educação em Portugal na fase final do período ditatorial:

A 16 de Janeiro de 1971, Veiga Simão apresenta dois projetos de reforma intitulados Projeto do Sistema Escolar e Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior. Foram documentos amplamente debatidos nas escolas de todo o país, na comunicação social e na Assembleia Nacional. Foi criado um Secretariado da

Reforma Educativa com o objetivo de proceder à recolha de opiniões e pareceres e à elaboração do relatório-síntese das opiniões emitidas. Deste trabalho resultou a Lei nº 5/73, de 25 de Julho, conhecida como “Reforma Veiga Simão” e da qual se salientam como aspetos mais inovadores: relevância da educação pré-escolar (BASE V); o ensino básico obrigatório com a duração de oito anos (BASE VI); a remodelação do ensino secundário (BASES IX, X e XI); lançamento dos Institutos Politécnicos (BASE XIII e seguintes). Das propostas consagradas na lei, apenas as que se referem ao ensino superior tiveram continuidade nos primeiros anos do regime democrático saído da revolução de 25 de Abril de 1974. (Igreja 2004, 144)

3.2.3. Pós 25 de abril

No início da década de 70 vai haver a conjuntura favorável a uma revolução que vai derrubar um regime opressor de longa data. Assim, à meia-noite e vinte e cinco minutos do dia 25 de abril de 1974, o Movimento das Forças Armadas inicia o golpe militar que pôs fim a mais de quarenta anos de ditadura, e do qual decorrerá o processo que finalmente haveria de aproximar Portugal do conjunto de países democráticos e economicamente desenvolvidos da Europa.

A instauração de um regime democrático nunca é um processo fácil e as reformas na Educação não escaparam à turbulência que se viveria nos anos imediatos à revolução. Assim, segundo Igreja (2004) podemos dividir o período pós 25 de abril em duas fases: de 1974 a 1976, há uma instabilidade que domina a política e a sociedade, com sucessivos governos provisórios; nos 10 anos seguintes entra em funções o I Governo Constitucional, entrando o país num período de “normalização”, sendo a Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada já em 1986.

Analisando o primeiro período, podemos, então, concluir que foi de bastantes excessos, de descontrolo e de uma certa anarquia no processo de democratização do sistema educativo. No entanto, no segundo período houve mais preocupação com a educação. Também nesta era, a Escola era percebida como plataforma privilegiada para passar valores, neste caso, democráticos. A Escola deveria formar cidadãos nos valores de democracia. Para isso, começou logo a tomar-se medidas como terminar com a disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação, procedeu-se a uma reforma profunda dos currículos escolares, entre outras reformas de relevo.

Por outro lado, começou também a introduzir-se novidades aos programas curriculares, como é exemplo a introdução da disciplina de Introdução à Política nos 6º e 7º anos do 3º ciclo.

Esta disciplina tinha por objetivo a introdução de conceitos relacionados com regimes políticos, estruturas de poder, o estudo da Democracia Portuguesa e o estudo quase integral do texto da Constituição que constituía uma autêntica “cartilha do cidadão”.

No que à cidadania diz respeito, surgiu uma Educação Cívica Politécnica como área curricular completamente nova, de cunho marcadamente interdisciplinar. Foi um importante espaço de aproximação da Escola à comunidade, dando solução a problemas quotidianos das populações, mas viria a ser suspensa em 1976.

Já na esfera das universidades, nascia o Serviço Cívico Estudantil que pretendia

a) Assegurar aos estudantes uma mais adequada integração na sociedade portuguesa e um mais amplo contacto com os seus problemas (...);

b) Garantir maior harmonização do conteúdo e da prática de ensino com as situações concretas da vida nacional;

c) Contribuir para a combinação da educação pelo trabalho intelectual com a educação pelo trabalho manual e quebrar o isolamento da escola em relação à vida, da cidade em relação ao campo;

(...)

e) Contribuir para a reconversão do sistema de ensino, fomentar o espírito de trabalho colectivo, incentivar a cooperação entre os estudantes e o povo trabalhador, preparar e assegurar a participação dos estudantes nas tarefas de construção da democracia e do progresso do País.²¹

Em 1984, com o Ministro da Educação José Augusto Seabra, a educação cívica volta ao primeiro plano das preocupações educativas. Esta preocupação surge da necessidade de dar uma dimensão cívica ao ensino, entendida como essencial para uma formação harmoniosa individual das crianças e jovens e a sua inserção na vida em sociedade. Apesar de importante, esta medida não vai avante por se dar preferência ao trabalho numa Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

²¹ Artº 2º - alíneas a) b) c) e e) do Decreto-lei nº 270/75, de 30 de Maio de 1975. Disponível em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/335944/details/maximized>

Esta Lei de Bases viria a surgir numa fase mais consolidada da democracia e com uma nova configuração governativa. Assim, assume-se um referencial de políticas educativas que vai operar a mudança efetiva no sistema de ensino português: foi possível avançar com uma reforma ampla, tendo sido a reforma curricular um dos principais vetores (Pacheco 2006 *apud* Pacheco e Sousa 2016).

“Os princípios e objetivos gerais da educação estão consagrados na Lei Fundamental do País – Constituição da República Portuguesa – e são reiterados na Lei de Bases do Sistema Educativo” (Desenvolvimento da Educação 1996, 27); e, por essa razão, pode dizer-se que “A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) está para o sistema educativo assim como a Constituição da República Portuguesa está para a República Portuguesa” (Pacheco e Sousa 2016, 89). Esta Lei aprovada em plenário a 24 de julho de 1986 (ano de entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia) materializava em si uma profunda reforma da política educativa, a médio e longo prazo, com uma reorganização que respondesse à futura necessidade de enfrentar desafios relativos à integração europeia.

A tentativa de implementar uma lei semelhante já havia sido feita, mas sem sucesso. De 1980 a 1984 haviam dado entrada no Parlamento 12 projetos de lei de bases, sempre rejeitados. Só mesmo em 1986 é que se consegue definir um amplo quadro de princípios como o direito à Educação e à cultura, direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades, correção de assimetrias e do desenvolvimento regional e local, contribuição da Educação para promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, entre outros.

3.2.4. Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) foi aprovada a 24 de julho de 1986, promulgada pelo Presidente da República Mário Soares a 23 de setembro e publicada em Diário da República a 14 de outubro do mesmo ano, como Lei n.º 46/86. Está em vigor desde então, tendo conhecido ao longo de mais de três décadas apenas três revisões.

Antes da lei, cinco projetos de lei haviam sido discutidos na Assembleia da República e votados, favoravelmente, na generalidade, tendo sido apresentados pelo Movimento Democrático Português/Comissão Democrática Eleitoral (MDP/CDE), Partido Comunista Português (PCP), Partido Renovador Democrático (PRD), Partido Socialista (PS) e Partido Social Democrata (PSD). Após dois meses de trabalho em subcomissão criada para o efeito, o texto da lei viria a ser aprovado pelo PCP, PRD, PS e PSD.

Esta lei encerrou um processo de reforma interrompido pela revolução de abril, mas prosseguiu algumas medidas “estruturais e morfológicas” da Reforma de Veiga Simão e retomou em parte algumas medidas da Lei nº 5/73 que havia sido abandonada (Lima 2018). No geral, a LBSE de 86 transcendeu inteiramente a LBSE de 73, assumindo-se como uma alternativa democrática e indo ao encontro da Constituição de 1976 (revista em 1982). Assim, volvidos 10 anos de democracia, a LBSE representava o “culminar político-educativo do processo de normalização”, com os olhos postos, sobretudo, na Europa e na modernização. Nesse período há mudanças efetivas nas políticas educativas, num quadro de instabilidade legislativa, devido à sucessão de governos e falta de estruturas (Pacheco e Sousa 2016). Mas a partir de então, a LBSE torna-se um referencial das políticas educativas, sendo a pedra basilar do sistema educativo português. Ainda antes de virar a década, em 1989, foi aprovado o Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de agosto que atribui à Formação Pessoal e Social quatro estratégias curriculares principais (Campos 1992; Menezes 1998 *apud* Ribeiro, Neves e Menezes 2014, 18):

- 1) Transdisciplinar, que estabelece que “todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos”;
- 2) Multidisciplinar, com a introdução de uma área curricular não disciplinar denominada de Área Escola, cujo objetivo passava pela “concretização de saberes através de atividades e projetos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos”;
- 3) Disciplinar, com a criação para todos os alunos dos ensinos básico e secundário da “disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, onde se [concretizaram] de modo especial as matérias enunciadas no n.º 2 do artigo 47º da Lei de Bases do Sistema Educativo” e que se colocava como alternativa à “disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões”;
- 4) Complemento curricular, que “têm uma natureza eminentemente lúdica, cultural [mas também] formativa” cuja finalidade consiste em “facilitar a formação integral e a realização pessoal do educando”.

Embora a implementação destas reformas não tenha chegado a ser plenamente concretizada e aprofundada, foram ainda assim importantes para perceber uma política educativa fortemente influenciada pela dimensão europeia.

Em 1997 ocorre a primeira alteração à Lei de Bases, com incidência na formação inicial de educadores e professores (Lei nº 115/97, de 19 de setembro). Em 2005 (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto) entra o ensino superior no Processo de Bolonha e alteração do financiamento ao ensino superior). E passados quatro anos, com a Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, estabelece-se a escolaridade obrigatória para crianças e jovens em idade escolar, entre os 6 e os 18 anos e universaliza-se a educação pré-escolar a partir dos 4 anos de idade).

3.2.5. Últimos 30 anos de Democracia

A partir da década de 90, a construção do projeto de sociedade, preservando a identidade nacional, foi influenciada pelo desafio de modernização resultante da integração de Portugal nas Comunidades Europeias. Salienta-se, então, a importância da educação para a cidadania “para dar resposta aos discursos que se intensificavam relativamente ao aparente desinvestimento e desinteresse políticos dos jovens e adultos”, “assim como relativamente à diluição dos sentimentos de pertença, à fragilização da coesão social e ao crescente fenómeno de discriminação contra grupos minoritários” (Ribeiro, Neves e Menezes 2014, 19). E é com Menezes (2007 *apud* Ribeiro, Neves e Menezes 2014, 19) que surge a referência a um “*big bang* da cidadania” nesta década de 90, nomeadamente em Inglaterra, que constitui o exemplo “mais exuberante” da afirmação do conceito.

Ainda assim, esta presença e exacerbação do ensino da cidadania no contexto europeu não era surpreendente. Vivia-se uma época de forte expansão do projeto europeu, com a abertura a leste, o fim do império soviético e a consolidação da democracia, que motivavam a necessidade de se promover a ligação entre indivíduos numa base cosmopolita de aproximação a um projeto comum. Esse projeto comum seria, então, o espaço para o cidadão crescer em liberdade e na aceitação pela diversidade de europeus, dando fim a sectarismos nacionalistas que tão nocivos se mostraram para a construção das sociedades. Neste contexto, as escolas passaram a ser um dos palcos mais importantes na transmissão dos novos valores de democracia, cidadania, liberdade e respeito pelo próximo porque se entendeu que é na Escola que os jovens se formam enquanto indivíduos. A Escola, enquanto esfera de socialização, é um ensaio da vida em sociedade e um espaço de transmissão de valores estruturantes para o futuro cidadão. Menezes, Ferreira e Pais

(2012 *apud* Ribeiro, Neves e Menezes 2014, 20) dizem que “é compreensível que tanto os estados europeus como a União Europeia enfatizem o papel das escolas como instrumentos para a promoção das democracias”. Roldão acompanha o raciocínio, também afirmando que “é compreensível que se tenha concebido a escola como um espaço privilegiado de educação para a cidadania” (Ribeiro, Neves e Menezes 2014, 20). Desta forma, a conceção de cidadania era no sentido de se desenvolverem competências para o aqui e agora e não para a construção de cidadãos. Esta análise sublinha a importância de se ensinar para a prática e não para a teoria, deve exercer-se num modelo de ação dos jovens e não de passividade dos mesmos. Mas o conceito de cidadania está longe de estar “fechado”. O seu carácter polissémico gera variações entre os autores, algo que não põe em causa a importância do seu ensino.

Entretanto, com o agudizar das preocupações europeias em matéria de desinvestimento político e apatia dos jovens e adultos, ressurgiu a velha conceção de Formação Pessoal e Social denominada, agora, de Educação para a Cidadania e inserida com a revisão curricular de 2001, através do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro. Tal como tinha sido concebida anteriormente, a Educação para a Cidadania é consagrada no diploma como “área transversal ao currículo” (Ribeiro, Neves e Menezes 2014). Além da alteração da denominação, o decreto determina ainda a criação de três áreas curriculares não disciplinares, a saber, a Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica - na qual a área de Formação Cívica seria o “espaço privilegiado para a educação para a cidadania”, muito no contexto de cidadania democrática e europeia. O diploma Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro de 2021 é, novamente, citado por Ribeiro, Neves e Menezes (2014, 22) para explicar de que forma era operacionalizada a educação para a cidadania, sendo que era o “processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”.

Mas voltemos ao ano de 2001. Ocorre um processo de revisão curricular do sistema educativo português, através do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro no qual, pela primeira vez, é introduzida a denominação de “Educação para a Cidadania” na legislação portuguesa.

O carácter transversal subjacente e reafirmado neste diploma permite que a educação para a cidadania fosse integrada em todas as áreas curriculares, tal como já teria ocorrido no caso da anterior formação pessoal e social, que nos seus objetivos e aspetos apenas difere da Educação para a Cidadania em designação e não em conteúdo e finalidades.

O diploma determina, então, a criação de três novas áreas curriculares não disciplinares e é em Formação Cívica que se privilegia a operacionalização da educação para a cidadania. É importante realçar a particularidade de nenhuma das três áreas curriculares serem, na sua efetiva medida, disciplinas, uma vez que a denominação como espaços curriculares dá um toque de inovação e novidade ao diploma. Desta forma, a área de Formação Cívica teria como principal contributo o desenvolvimento de consciência cívica dos alunos por forma a criar cidadãos, entre outras coisas, críticos e ativos.

Somente em 2011 é que o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro seria alvo de modificações de alguma relevância. O Decreto-Lei n.º 18 de 2 de fevereiro de 2011²² viria a eliminar a área curricular não disciplinar de Área de Projeto para dar uma nova ênfase ao Estudo Acompanhado, que serviria de reforço e apoio às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Permaneceria inalterada a importância da área de Formação Cívica como espaço privilegiado para o desenvolvimento de capacidades de cidadania.

Uma segunda alteração surge com o Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de abril que cria a disciplina de Formação Cívica no 10.º ano com o objetivo de permitir um alargamento da formação nas áreas da educação não só para a cidadania, como para a saúde e para a sexualidade.

Por último, é introduzido em 2012 o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho que dá corpo a uma revisão curricular dos ensinos básico e secundário. A área da Formação Cívica perde o seu espaço privilegiado para o desenvolvimento da cidadania, pois é ditado que a educação para a cidadania passe a ser tida como referência transversal, passível de ser abordada em todas as áreas curriculares. As escolas assumem um papel importante, dado que devem, de maneira autónoma, desenvolver projetos e atividades que enriqueçam os jovens nas mais diversas vertentes da sociedade, desde, por exemplo, a saúde à educação rodoviária.

Segundo José Pacheco²³, a cidadania deve ser algo de ensinado e de apreendido através de um processo transversal, não só num âmbito escolar, mas também numa ideia mais alargada de comunidade. Desta forma, a subdivisão e criação de novas áreas curriculares aparenta ser um esforço muito reduzido no que toca ao enriquecimento da cidadania em contexto escolar. Na opinião de Pacheco ao jornal online Observador:

²² Diário da República, Decreto-Lei n.º 18 de 2 de fevereiro de 2011, Governo de Portugal

²³ Mestre em Educação da Criança e antigo membro do Conselho Nacional de Educação, ganhou prémios pelo projeto que coordenou na Escola da Ponte, um projeto que desafiava os modelos tradicionais.

Eu acredito nos professores, na escola, mas não com as medidas político-educativas que são tomadas. Injeta-se na escola cada vez mais objetivos por pressão corporativa. Injeta-se nas escolas áreas que não faz sentido algum. Por exemplo, criar uma aula de área de projeto? Projeto é o projeto da escola, é o projeto educativo. Educação para a cidadania? Nós não ensinamos para a cidadania, nós educamos na cidadania. Cidadania não é uma hora por semana, é todo o tempo de escola.²⁴

Corroboramos esta posição de Pacheco, por acreditarmos que a cidadania deve ser algo transversal a todas as disciplinas e todas as esferas de socialização. Não é em apenas um tempo letivo que um jovem aprende o que é um cidadão e o que se espera dele. Estes conceitos devem ser transmitidos no quotidiano, com exemplos práticos e com espaço ao debate e partilha de opiniões. Ser cidadão é uma lição para a vida que se apreende no contexto real, com ações, nas relações com os outros.

Em Portugal, o programa do XXI Governo Constitucional definiu certas prioridades na área da Educação que tiveram uma tradução concreta com a proposta e elaboração por parte do Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC) (cf. Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio) da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). A Estratégia, que teve por base, entre outros, a Lei de Bases do Sistema Educativo, foi implementada pela primeira vez no ano letivo de 2017/2018 nas escolas integrantes do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). A ENEC e o PAFC acabam por ter uma relação de interdependência com os objetivos e metas traçadas, tanto com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, como também com as Aprendizagens Essenciais.

Através do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho²⁵, o ano letivo de 2018/2019 conta com a implementação da ENEC nas escolas públicas e privadas nos anos iniciais de ciclo e a continuação da aplicação nas escolas já anteriormente abrangidas no PAFC. O GTEC propõe, realmente, um fortalecimento da Educação para a Cidadania compreendendo o período da educação pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória.

²⁴ <https://observador.pt/especiais/jose-pacheco-aulas-no-seculo-xxi-sao-um-escandalo-aulas-ninguem-aprende/>

²⁵ Diário da República, decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Governo de Portugal

3.3. Cidadania e Desenvolvimento

A conceção da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento assenta em três abordagens que se complementam mutuamente. A natureza transdisciplinar no 1º ciclo do ensino básico; disciplina autónoma nos 2º e 3º ciclos do ensino básico; e no ensino secundário a componente do currículo desenvolvida transversalmente com o contributo de todas as disciplinas. Além disso, a aprendizagem deve ser plural e responsável e a disciplina encarada como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma aprendizagem com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal, social e intercultural.

Uma vez que a missão de Educação para a Cidadania deve ser partilhada pela comunidade escolar, segue-se uma abordagem de *Whole School Approach* em múltiplos objetivos. Primeiramente, as práticas devem ser sustentadas no tempo e integradas nas práticas diárias da vida escolar em atividades letivas e não-letivas. As práticas educativas têm o dever de promover a inclusão, o bem-estar e a saúde coletiva e individual. Envolve o trabalho de toda a comunidade escolar e a parceria com as famílias e comunidades. Os professores devem adotar um desenvolvimento contínuo e devem ser oferecidas, aos alunos, possibilidades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

No que toca à estrutura da Educação para a Cidadania, esta encontra-se organizada em três grupos distintos com implicações variadas, que descreveremos de modo breve.

O primeiro grupo é obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade, uma vez que as áreas a serem desenvolvidas são longitudinais e transversais, o que requer uma assimilação progressiva das temáticas por parte dos alunos. As dimensões abordadas são: Direitos Humanos, sejam cívicos ou políticos, económicos, sociais, culturais e de solidariedade; a igualdade de género que pretende combater os preconceitos e estereótipos de género; temas como a diversidade cultural e religiosa são abordados na dimensão da Interculturalidade para permitir a criação de identidade e do sentido de pertença comum à Humanidade; o desenvolvimento sustentável cuja base se foca na mudança de atitude perante o ambiente e às suas problemáticas atuais; a educação ambiental; e a saúde com elementos como a promoção da saúde, saúde pública, alimentação e exercício físico.

O segundo grupo destina-se a, pelo menos, aos dois ciclos do ensino básico e foca-se nos seguintes domínios: sexualidade em aspetos como a diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva; os media e as formas seguras de navegar nas redes sociais e, também, o ensino de como utilizar as novas tecnologias e meios de comunicação; instituições e participação

democrática; literacia financeira e educação para o consumo; segurança rodoviária no sentido da prevenção e redução da sinistralidade rodoviária.

O terceiro grupo é de aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade, com as seguintes opções: empreendedorismo; o mundo do trabalho; risco; segurança, defesa e paz; bem-estar animal; voluntariado, entre outras.

A abordagem curricular da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento faz-se a dois níveis diferenciados, sendo que os níveis em questão são especificamente o de cada turma e o de um nível global a toda a escola.

Ao nível da turma, este divide-se em duas categorias próprias: a educação pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico, onde a disciplina está enquadrada transversalmente no currículo; e no 2º e 3º ciclos do ensino básico, onde a disciplina desempenha um papel autónomo.

A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto entidade educativa autónoma, pode funcionar numa organização semestral, anual ou em outra modalidade desejada, permitindo às instituições educativas gerirem a sua distribuição ao longo do ano com flexibilidade, bem como a realização de projetos interdisciplinares. A avaliação da evolução dos alunos deve recorrer a metodologias e instrumentos diversos, tendo em conta a valorização das dimensões diagnósticas e formativas, não se limitando a um modelo clássico de uma avaliação de conhecimentos teóricos adquiridos relativamente a cada domínio da Cidadania, mas que pelo contrário permita contextualizar as aprendizagens face aos objetivos e metas pré-estabelecidos na ENEC.

Ao nível global da Escola é importante salientar que deve ser incentivado um clima aberto e livre para um debate ativo das decisões que afetam todos os membros da comunidade escolar, tendo a Escola um papel de aplicar experiências reais de participação e de vivência da cidadania. Desta forma, a Estratégia da Educação para a Cidadania deve-se exprimir em atitudes, valores, regras, práticas quotidianas, princípios e procedimentos escolares, sendo o sucesso da implementação fruto da cultura escolar desenvolvida e as oportunidades disponibilizadas aos alunos de se envolverem na tomada de decisões. Os projetos incluídos no âmbito da disciplina devem ser articulados com a ENEC e preferencialmente numa parceria próxima com entidades da comunidade (*Stakeholders*) de maneira a criar ligações com toda a comunidade local e trabalhar num esquema de rede. Desta maneira, as aprendizagens esperadas da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento estão ancoradas no currículo e desenvolvidas num ciclo contínuo e em progressão de “reflexão-antecipação-ação”.

Tomando como exemplo o módulo 4 de *Cidadania e Desenvolvimento*, elaborado pelos autores Cristina Milagre, Luís Gonçalves, Maria José Neves e Sofia Almeida Santos, colocam-se aí algumas questões que promovem a reflexão e medem a efetividade do projeto implementado nas escolas, e que vão ao encontro do âmbito deste estudo. Assim, ao nível do planeamento, é proposto como possíveis interrogações:

Em que medida os princípios da cidadania e dos direitos humanos (justiça, igualdade, direitos, responsabilidades, cooperação, respeito, democracia, negociação,...) são trabalhados transversalmente e estão incorporados nas políticas de escola (ex. Igualdade de oportunidades, comportamentos, políticas antirracismo)? (Milagre et al. 2019, 7)

No que toca ao currículo, é proposto:

Em que medida os diferentes domínios a trabalhar em Cidadania e Desenvolvimento (ex.: direitos humanos, igualdade de género, educação ambiental, interculturalidade, sustentabilidade, participação democrática,...) têm sido abordados no currículo? (Milagre et al. 2019, 7)

E no que se refere à cultura escolar, os autores consideram que é importante questionar se:

A implementação de Cidadania e Desenvolvimento assenta sobre uma cultura de escola que desafia estereótipos, particularmente em relação à cultura, etnia, género, sexualidade e deficiência? (Milagre et al. 2019, 8)

Segundo o texto do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho²⁶, o mundo global e em constante mudança tecnológica colocará desafios ainda desconhecidos aos futuros jovens adultos, pelo que é crucial prepará-los nesse sentido, sendo a Escola o espaço privilegiado para a formação de jovens com o perfil plasmado no documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória “que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo”.

²⁶ Diário da República, Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, Governo de Portugal

O que se pretende é alcançar uma Escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens e que operacionalize um perfil de competências que se prende com o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida. Para tal é preciso dotar as escolas de autonomia para o desenvolvimento de um currículo adequado aos contextos específicos e às necessidades dos alunos.

Assim, num quadro de autonomia e flexibilidade, o que prevê o artigo 15º do presente decreto é que caiba a cada escola a aprovação da sua estratégia de educação para a cidadania, definindo os temas a desenvolver em cada ano de escolaridade, o modo como organiza o trabalho, os projetos a desenvolver, as parcerias a estabelecer numa perspetiva de trabalho em rede e a avaliação, quer das aprendizagens dos alunos, quer da estratégia em vigor na escola.

A Igualdade de Género faz parte do 1º Grupo de domínios, sendo obrigatória para todos os níveis e ciclos de escolaridade. Trata-se de uma área transversal e longitudinal. Segundo o módulo 4 de Autonomia e Flexibilidade Curricular no domínio de Cidadania e Desenvolvimento:

Nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, propõe-se a existência da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento que funciona de forma autónoma, com uma planificação própria, sob a responsabilidade de um/a docente, em articulação com o Conselho de Turma. Os domínios a abordar na turma deverão ser tidos em consideração nas planificações de todas as outras disciplinas, de acordo com a Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola aprovada em Conselho Pedagógico. Vejamos, a título de exemplo, a par do trabalho desenvolvido na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento no domínio da Igualdade de Género: Na disciplina de Português, promover a análise de textos literários ou jornalísticos sobre assuntos relacionados com o mesmo; na disciplina de História, promover uma análise de textos historiográficos para mobilizar conhecimentos de realidades históricas relacionadas com a Igualdade de Género. (Milagre et al. 2019, 20)

Assim, há linhas orientadoras que servem de guião para as escolas que tenham em vista promover a construção de cidadãos mais responsáveis, autónomos, solidários, que conheçam e exerçam os seus direitos, no respeito pelos outros, num quadro democrático, pluralista e criativo.

Apesar de haver *guidelines*, as escolas têm liberdade para abordar os conceitos e as temáticas, desde que promovam a reflexão crítica e o debate. Importa, porém, perguntar se tal efetivamente acontece.

Um olhar à realidade presente, revela-nos que tem havido um debate aceso em torno da importância desta disciplina como componente curricular obrigatória nas escolas. O braço de ferro entre alguns encarregados de educação e as escolas tem a sua base no facto de alguns pais não quererem que a Escola transmita determinados valores e que certos temas, como a sexualidade e a liberdade de identidade de género, sejam abordados. Ora, a escola, como já foi referido anteriormente, é tida como espaço privilegiado para a discussão e transmissão de valores. Se todos os agentes estiverem em sintonia na educação das crianças, poder-se-á mesmo dizer que a Escola consolida os valores que a criança apreende em casa e noutros espaços de socialização.

Apesar de considerar pertinente a operacionalização dos conceitos presentes nos documentos de apoio e guiões disponibilizados pelo governo, em contexto escolar, certo é que os docentes sentem dificuldades em lecionar a disciplina, nomeadamente no que respeita às questões de género e de sexualidade, para mais se os contextos familiares dos alunos não se mostrarem recetivos à discussão em sala de aula de tais questões. No Livro Branco (Wall et al. 2016, 104), Virgínia Ferreira, investigadora e perita em Igualdade de Género, identifica o atual problema dos docentes como estando, contudo, não tanto no exterior (nas famílias, no contexto social), mas na sua própria formação de base que parece não os ter preparado o suficiente para os ajudar nestas abordagens mais difíceis:

O que é que nós temos ao nível da formação de professores? Não temos nada. As questões de género não entram na formação de professores, porque não entram ao nível do ensino superior. Eu acho que o mais importante era a formação de professores. [...] Se não houver um trabalho efetivo de formação de professores das várias disciplinas, e se não for dado a conhecer o guião [Guião de Educação Género e Cidadania], e se não houver alguma formação no sentido de como é que podem usar aquele guião na sua prática pedagógica, existe o guião e depois?

Ora, estas e outras questões elucidam-nos para a dificuldade de a Escola funcionar como um espaço aberto de discussão, reflexão e transmissão de valores de cidadania, perdendo-se assim a oportunidade de operacionalizar essa aprendizagem efetiva numa disciplina como a de Cidadania

e Desenvolvimento, que a miúde parece transformada num simples tempo letivo para resolver 'questões de turma'.

Há dez anos, quando os Planos Nacionais estavam a ser construídos, considerou-se que a Educação não estaria ainda a exercer todo o seu potencial na formação de futuros cidadãos esclarecidos e de uma sociedade mais inclusiva e justa, pois continuavam a aparecer estereótipos de género nos currículos, nas práticas educativas, na formação dos agentes educativos, nos materiais pedagógicos e na própria cultura organizacional da Escola (Ferreira et al. 2010 *apud* Alvarez e Vieira 2014, 10). Será que, volvidos 10 anos e com a introdução da cidadania como componente transversal do currículo, este paradigma se alterou? É o que pretendemos verificar com a análise dos manuais escolares. Assim, a vertente dos materiais pedagógicos poderá dar-nos uma luz sobre a realidade atual.

PARTE II

CAPÍTULO 4 – Metodologia

4.1. Metodologia

Os manuais escolares fazem parte do micro nível do sistema educativo da sociedade, revestindo-se de uma enorme importância no contexto de sala de aula. São a ferramenta, por excelência, de condução das atividades letivas, seguindo um programa construído, no caso português, pela Direção-Geral da Educação. Importa por isso analisar criticamente os manuais escolares, do ponto de vista do discurso, a fim de perceber se são (e de que forma) veículos de estereótipos que se cristalizaram e que, por força da norma e do costume, não são notados nem por quem escreve e revê os textos, nem por quem escolhe as imagens e outras estruturas de comunicação verbal ou não verbal.

O discurso pode assumir muitas formas, desde narrativas a cartas, passando por manuais escolares, conversas, discursos, reuniões, imagens ou filmes, entre muitas outras formas, como afirmam Wodak e Meyer (2009 *apud* Mullet 2018). Para Fairclough (1992 *apud* Magalhães 2001, 15-16), o discurso é o “uso da linguagem, seja ela falada ou escrita, vista como um tipo de prática social”. O discurso, segundo o autor, é composto por relações de poder e provido de ideologias. O método da Análise Crítica do Discurso surge neste contexto para assim, de forma transdisciplinar – pela complexidade das inter-relações entre poder, ideologia e discursos – ajudar a responder a preocupações e questões sociais, vendo a linguagem como forma de prática social. Desta feita, a análise crítica do discurso, de abordagem eminentemente qualitativa, permite descrever de forma crítica, interpretar, e explanar as formas pelas quais um discurso se constrói, mantém e legitima determinadas relações de poder, e com elas, as desigualdades sociais (Wodak e Meyer 2009; Mullet 2018).

A presente análise dos manuais escolares focar-se-á, assim, não só nas estruturas discursivas, mas também no contexto em que se inserem, pois, só dessa forma, consideramos que as estruturas discursivas revelam verdadeiramente todo o seu sentido e propósito.

A investigação qualitativa localiza o observador no mundo e consiste num conjunto de práticas interpretativas que tornam camadas do mundo visíveis. Essas práticas transformam o mundo em representações, estudando-as no seu “habitat natural”, com o objetivo de as interpretar

e saber os seus significados (della Porta e Keating 2008, 46). “O investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Pacheco 1993 *apud* Coutinho 2020, 28). Este tipo de estudo pretende, pois, perceber a natureza humana, e as motivações atrás do comportamento humano (della Porta e Keating 2008, 44).

Na sociedade atual há, segundo os autores, ferramentas ao serviço do “biopoder”, as chamadas tecnologias discursivas, que “promovem a mudança discursiva através da construção consciente, da simulação em função de propósitos estratégicos e instrumentais de significados interpessoais e práticas discursivas” (Magalhães 2001, 26). O discurso é, concomitantemente, instrumento de dominação e de mudança. Fairclough aponta o ensino como exemplo de uma tecnologia discursiva da sociedade contemporânea que cumpre, acrescentamos, ambos os desígnios. Segundo a Análise Crítica do Discurso, o nosso uso da linguagem é sempre propositado, independentemente das escolhas discursivas que fazemos serem conscientes ou inconscientes.

Este tipo de análise tem sido usado para estudos no ensino, nomeadamente para examinar representações culturais em manuais escolares ou a influência das perspetivas ideológicas dos professores sobre a sua prática de ensino (Mullet 2018). Escolhemos a Análise Crítica do Discurso por, em geral, se orientar para o problema através da análise de dados semióticos, permitindo considerar as relações de poder discursivas (até determinado ponto); considerar os discursos situados no tempo e no espaço; considerar que as expressões de linguagem nunca são neutras; analisar de forma sistemática, interpretativa, descritiva e explanatória; e escolher opções metodológicas ecléticas e interdisciplinares que permitam a melhor exploração do discurso (Van Dijk 1993; Wodak e Meyer 2009 *apud* Mullet 2018).

Através desta análise, esperamos assim conseguir erguer um pequeno corpo de conhecimento que contribua para um ainda maior despertar de consciências quer sobre a presença de relações de poder que devem ser questionadas, quer sobre a importância de estimular mais emancipação em relação estereótipos de género que limitam a autoperceção do indivíduo, e restringem o empoderamento da sua cidadania.

Um conceito-chave da nossa análise é o conceito de Poder, conceito que aqui abordamos tendo por referência, entre outros, a leituras de Foucault e Galtung, para sublinhar que, numa sociedade patriarcal e masculinizada, dominada por discursos e normas construídos por uma lente masculina, as relações de género são relações de poder nas quais o Homem detém sempre mais poder sobre a Mulher. Assim, o género é uma demonstração de poder e os estereótipos a ele

associados legitimam e perpetuam esse poder. De acordo com Lukes, esse poder, exercido pela ação coletiva de um grupo dominante com efeitos no “comportamento socialmente estruturado e culturalmente padronizado”, tem consequências individuais (Hindess 1996, 69). Apesar das eventuais consequências individuais, segundo Foucault, as relações de poder são frequentemente instáveis e reversíveis (Hindess 1996, 97). Partindo daqui e analisando a realidade social é possível afirmar que apesar das estruturas da sociedade estarem assentes na norma masculina e apesar de a Mulher ter aceitado – por ignorância ou por conformismo – ao longo das décadas, ser parte da norma, foi conseguindo reverter a sua condição de submissão para ocasiões onde se afirmou e deteve o poder. Todas as conquistas alcançadas são prova disso mesmo: da instabilidade das relações de poder e da reversibilidade dos danos causados. Ainda segundo Foucault, as relações de poder são como “jogos estratégicos que resultam no facto de algumas pessoas tentarem determinar a conduta de outras” (Hindess 1996, 99). O grupo dominante masculino, num estágio de poder hierarquicamente superior face ao grupo submisso feminino, impõe, deste modo, as ‘regras do jogo’ conduzindo a um reforço da sua posição e a um bloqueio da posição da Mulher. Mas o centro da visão de Foucault é o entendimento de que há uma relação íntima entre poder e liberdade. O poder é, nesta ótica, entendido como uma “total estrutura de ações” que influenciam “as ações de indivíduos que são livres” (Hindess 1996, 99-100). “O poder é exercido sobre aqueles que estão em posição de escolher, e visa influenciar quais serão as suas escolhas” (Hindess 1996, 100). Esta afirmação levanta, no entanto, uma questão: sendo o poder exercido estruturalmente sobre as mulheres, em contextos nos quais, muitas vezes, elas já nascem tendo a norma masculina como ‘verdade absoluta e inquestionável’ e sendo afastadas da Escola e da Educação, será que se podem considerar estas Mulheres livres? Mais: em sociedades fechadas, estarão as Mulheres em posição de escolher? Muitas vezes, a escolha por romper a norma compromete a integridade física e moral das Mulheres e, não raras vezes, a sua liberdade. À luz da nossa realidade atual, na sociedade portuguesa, podemos considerar esta afirmação de Foucault mais precisa: as mulheres conquistaram a posição na qual podem escolher os seus desígnios, ainda que lhes continuem a ser impostos/forçados/influenciados caminhos.

4.2. Materiais analisados

No que concerne ao trabalho empírico, foram analisados, na íntegra, os manuais escolares do 6º ano do 2º ciclo e 8º e 9º anos do 3º ciclo, das disciplinas de História e Geografia de Portugal, História e Ciências Naturais. Faria sentido analisar, é certo, a disciplina de Cidadania e

Desenvolvimento de que tanto aqui falamos. No entanto, e por razões já algo adiantadas na introdução à dissertação, esta disciplina não dispõe de um manual do aluno que possa ser analisado, pelo que a sua inclusão exigiria um outro tipo de análise, desde logo de observação das práticas em sala de aula, ou pelo menos de entrevistas aos docentes. Ora, como julgamos ter já deixado claro, o atual contexto pandémico alterou de modo dramático o funcionamento do ano letivo de 2020, precisamente na fase em que estava previsto o início do trabalho de campo. Por essa razão, e de modo a poder tornar este trabalho exequível num tempo razoável, sem comportar um aumento excessivo de despesas associadas à matrícula no ciclo de estudos, optou-se pela exclusão da análise da referida disciplina.

A escolha dos manuais deu-se seguindo o critério de maior adoção a nível nacional, que nos revelou, segundo um excel disponibilizado pela Direção-Geral da Educação (DGE)²⁷, que a editora mais adotada, no que aos livros em análise diz respeito e no ano letivo de 2019/2020, foi a Porto Editora²⁸. Os manuais analisados foram: HGP em Ação; Novo Viva a História!; Missão: História 9; CienTIC 6 - Ciências Naturais; CienTIC 8 - Ciências Naturais; e CienTIC 9 - Ciências Naturais.

Tabela 1: Manuais escolares analisados

	6º ano		8º ano		9º ano	
Nome do manual	CienTIC	HGP em Ação	CienTIC	Novo Viva a História!	CienTIC	Missão: História 9
Disciplina	Ciências Naturais	História e Geografia de Portugal	Ciências Naturais	História	Ciências Naturais	História
Ano de reimpressão analisado	2020	2020	2018	2018	2019	2020

²⁷ <https://www.dge.mec.pt/lista-de-manuais-escolares-adotados>

²⁸ Esta é uma editora de referência no contexto educativo português, cuja missão é promover o desenvolvimento educacional, comprometendo-se com os valores de “rigor, responsabilidade, proximidade, excelência e inovação”. Sediada no Porto, e fundada em 1944, é a casa do maior grupo editorial português, o Grupo Porto Editora. Mais informações disponíveis em <https://www.portoeditora.pt/sobre-nos/missao-e-valores> e <https://www.portoeditora.pt/sobre-nos/historial>

ISBN	978-972-0-20693-0	978-972-0-20404-2	978-972-0-32923-3	978-972-0-31395-9	978-972-0-32944-8	978-972-0-31392-8
-------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------

Os responsáveis pela adoção dos manuais, em Portugal, são os conselhos pedagógicos dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas, tendo por base a Lei nº 47/2006, de 28 de agosto, com as alterações introduzidas pela Lei nº 72/2017, de 16 de agosto e pela Lei nº 96/2019, de 4 de setembro, retificada pela Declaração de Retificação nº 51/2019, de 7 de outubro, pelo Decreto-Lei nº 5/2014, de 14 de janeiro e pela Portaria nº 81/2014, de 9 de abril. Os manuais são, então, avaliados e certificados, devendo corresponder a critérios de organização coerente e funcional; estímulo da autonomia e sentido crítico; promoção da educação para a cidadania; respeito pelas orientações curriculares e orientações gerais do Ministério da Educação. Devem também revelar-se reutilizáveis, adequados ao contexto educativo, entre outros critérios constantes do anexo 1 do registo de apreciação, seleção e adoção de manuais certificados.

Os manuais escolares são um importante instrumento de ensino, diríamos até, um instrumento central. Continuam a ser muito utilizados no contexto de sala de aula e assumem-se como a base do estudo dos alunos. Isto pode ser preocupante se os manuais mantiverem discursos normalizadores de papéis prototípicos dos indivíduos, ao serviço de crenças e valores normativos, que promovam a continuidade de uma sociedade patriarcal, ao invés de uma sociedade inclusiva e plural. É importante, pois, verificar se os manuais se revestem de informações que possam ser consideradas estereotipadas e que formatem a forma de “ser, pensar, estar e agir” dos alunos (Castro e Ramos 2018, 337).

Como constata Nunes, “Em Portugal, a investigação sobre estereótipos de género tem-se centrado mais no âmbito dos manuais escolares” (2017, 29), daqui então se podendo inferir que se tal acontece é por se acreditar que os manuais são efetivamente ferramentas relevantes no processo de ensino-aprendizagem e têm um papel social na veiculação de modos de configurar o mundo (Castro e Ramos 2018b, 3).

Importa referir que os manuais em análise não datam todos do mesmo ano de impressão, havendo três manuais impressos em 2020, um manual impresso em 2019 e dois manuais impressos em 2018. Os manuais impressos em anos anteriores a 2020 foram simpaticamente emprestados por pessoas conhecidas da autora da dissertação; os manuais com impressão de 2020 foram generosamente cedidos pela Porto Editora para levar a cabo esta análise.

Todos os manuais escolares deste grupo de análise se iniciam com algumas páginas que optamos por não analisar, por serem essencialmente páginas de apresentação do manual, com alguma revisão de conteúdos anteriores, índice e ficha diagnóstica. Decidimos, então, partir para a análise de conteúdo útil, que começa entre as páginas 8 e a 18, e se conclui entre as páginas 205 e 239, dependendo do manual. Portanto, em análise, e no total, estiveram cerca de 1200 páginas, sendo analisado o texto e as imagens, o contexto e a quantidade, ainda que a análise da quantidade de representações femininas e masculinas se tenha mostrado irrelevante e, muitas vezes, impossível de fazer com rigor. Optou-se assim pela contabilização apenas para efeitos de compreensão do enquadramento dado e do posicionamento do manual face às diferentes representações, mas sem tratamento desses dados para efeitos do presente estudo²⁹.

As representações analisadas não se cingiram ao masculino e feminino, mas também a outras condições étnicas, físicas, religiosas. De facto, ainda que este estudo se prenda com estereótipos de género, achamos importante verificar se são representadas outras condições da identidade dos sujeitos e se os manuais escolares portugueses caminham no sentido da plena inclusão dos 'diferentes'. Consideramos tal ainda mais importante na medida em que cada pessoa pode estar sujeita a múltiplas discriminações resultantes do acumular de diferentes condições. Neste sentido, atendendo à importância que os manuais têm na formação dos alunos portugueses, e atendendo à centralidade que acabam por ter em sala de aula, estes devem ser vistos como importantes veículos de educação para a diferença e para o respeito, e no combate à discriminação intersectorial. Esta luta faz-se, por exemplo, através de opções como a de colocar a imagem de um menino em cadeira de rodas a brincar com outras crianças sem limitações na locomoção, ou a de ilustrar uma menina com óculos e aparelho ortodôntico.

A análise estruturou-se da seguinte forma: foram definidas as páginas a analisar em cada manual escolar, abrangendo os resumos e exercícios de final de cada capítulo; foram criadas categorias de análise para a condução das leituras, que passavam por contabilizar o número de representações femininas e masculinas em imagens, interpretar o contexto das representações, verificar a existência de diversidade de condições e analisar a linguagem utilizada e o tipo de escolhas feitas na linguagem.

²⁹ Era nossa intenção, ainda, ilustrar os exemplos que serão dados a seguir, na apresentação dos resultados, com imagens dos respetivos manuais, mas tal não se mostrou possível pela ausência de resposta atempada, por parte da editora, concedendo autorização para a reprodução de imagens, respeitando assim os direitos de imagem.

De seguida passou-se à leitura, capítulo a capítulo, de cada manual escolar, por anos de escolaridade. A análise foi escrita num documento *word* que acompanhou todo o trabalho.

O primeiro manual a analisar foi o CienTIC do 6º ano, manual de Ciências Naturais, da página 10 à 239, do subdomínio A ao R. Depois analisou-se o manual HGP em Ação 6º ano, da página 18 à 207 com subdomínios numerados do D1 ao F5. De seguida foi o CienTIC 8º ano, da página 10 à 239, do subdomínio A ao R. O quarto livro em análise foi o Viva a História 8º ano, da página 10 à 205 e do subdomínio 5.1 ao 8.2. Quase a terminar, analisou-se o CienTIC 9º ano, da página 8 à 239, do subdomínio A1 ao O5. E por fim, o manual Missão: História 9º ano, da página 14 à 207, do subdomínio 9.1 ao 12.1.

Depois da análise de cada manual escolar, foi feito o resumo com os *highlights* do que poderia ser relevante para a análise. Este processo repetiu-se em todos os manuais, salientando casos que importaria aprofundar, quer por serem bons exemplos de inclusão, quer por confirmarem estereótipos ou se mostrarem escolhas mais infelizes.

Nesta análise, seguimos os pressupostos da Análise Crítica do Discurso. A ideia de que a linguagem nunca é neutra, acompanha-nos, pois no contexto da nossa análise, e de um ponto de vista ideológico, até a linguagem neutra tem um significado, uma intencionalidade, tem uma missão política no sentido amplo do termo. Assim, e neste caso, verifica-se que em termos ideológicos, a linguagem neutra é aquela que não promove desigualdades de género e de estereótipos. Nesta análise, tentou-se fazer uma sinergia entre a linguística e a política, tendo sempre em atenção que as interpretações são subjetivas e dependem do contexto. No campo da linguística, consideramos que o uso do género gramatical masculino era inclusivo; numa lente mais ideológica, questionamos o facto de não serem feitas outras escolhas e a resistência, por força do hábito, que temos em desconstruir certas expressões, visões e papéis de género. Consideramos que há expressões mais neutras do que outras, por exemplo, “o ser humano” ou “a humanidade” são expressões mais neutras do que “o Homem”.

Nem sempre foi fácil para a autora desconstruir-se a si mesma, mas foi um desafio de reflexão e de extrapolação muito interessante. Sabemos que a gramática não se muda por decreto, mas as escolhas que fazemos no quotidiano podem ser aperfeiçoadas e acompanhar o progresso da sociedade em termos de pensamento e de relações.

Na ausência de um género gramatical verdadeiramente neutro, em língua portuguesa, cabe-nos enquanto cidadãos encontrar formas de comunicar de forma mais inclusiva, quer na oralidade, quer na escrita. Os manuais escolares devem servir, então, para transportar alternativas

de linguagem neutra e de desconstrução de papéis de género, por contraponto a outras esferas de socialização nas quais já somos educados para e no preconceito estereótipo, mesmo que tal possa ocorrer de forma pouco consciencializada.

Verificamos que os manuais em análise não adotaram nenhuma das alternativas que já são socialmente aceites, como o uso do @ ou do “x” para tornar uma palavra neutra, como se poderia verificar no exemplo “car@s alun@s” ou “vamos todx fazer o exercício”. Estas alternativas, apesar de aceites e reconhecidas pelas pessoas, não são, contudo, a forma mais correta de comunicar, porque dificultam a oralidade. Para mais, sobrepõem-se à aprendizagem da gramática e da língua numa fase da vida das crianças e jovens em que a mesma deve ser absorvida da forma mais correta e completa, preparando o sujeito para um uso pleno da mesma no futuro. Tal como no teatro não há bom improviso sem o estudo rigoroso dos textos, também a liberdade na utilização da língua não pode emergir de modo saudável, sem um domínio correto prévio das suas regras! Ora, sendo a língua feita para a oralidade, e a mensagem escrita algo que surge à *posteriori*, torna-se básico que não se introduzam caracteres impossíveis de verbalizar; isso não tornaria a linguagem mais inclusiva, mas simplesmente mais confusa. Daqui inferimos que, dado estas alternativas serem alvo de opções informais e não instituídas para uso formal, as editoras ainda estejam resistentes ao seu uso generalizado. O género gramatical masculino ainda é, pois, a escolha preferida no uso do ‘neutro’ gramatical.

Também não se opta, nos manuais, por formas duplas – como no exemplo “alunos e alunas” –, que são formas menos económicas na linguagem, mas são encontrados genéricos verdadeiros em “população”, por exemplo, ou o uso de parêntesis como em “cidadã(o)”³⁰.

Da análise das cerca de 1200 páginas surge o próximo capítulo onde apresentamos as reflexões sobre os conteúdos dos seis manuais escolares, bem como casos específicos sobre os quais importa refletir e discutir.

³⁰ Segundo o Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública de Graça Abranches (2009), os genéricos verdadeiros têm como propósito a neutralização ou abstração da referência sexual. No exemplo dado a eliminação da referência ao sexo deu-se pela utilização de um nome sobrecomum. O emprego de parêntesis serve como recurso para inscrever, simultaneamente, o género gramatical feminino e o masculino. Em https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/11/Guia_ling_mulhe_homens_Admin_Publica.pdf

4.3. Apresentação e discussão dos resultados

A análise dos manuais escolares de história e geografia, história e ciências dos 6º, 8º e 9º anos não teve como objetivo contabilizar o número de vezes que cada género apareceu representado, mas entender e interpretar *como* esteve representado. A análise quantitativa diz-nos pouco seja em relação ao enquadramento dado, seja ao contexto em que as figuras estão inseridas e ao porquê do uso de determinadas formas de linguagem.

De um modo geral, notou-se a preocupação, por parte dos autores com a representação equilibrada, ou, pelo menos, a maior representação feminina, algo que não seria comum há alguns anos. Essa equidade deu-se sobretudo em imagens. Também se notou um esforço por representar outras condições (etnias e condições físicas sobretudo).

Ao contrário dos estudos apresentados no estado da arte, aqui não se verificou com frequência um enquadramento tradicionalista dos papéis de género e os próprios manuais, especialmente de história, levantaram em algumas ocasiões, a reflexão sobre estas questões, não se limitando a expor como era a vida das mulheres, mas sublinhando que essas visões são tradicionalistas e ultrapassadas (como no exemplo da página 42 do manual *Missão: História*, de que iremos falar mais à frente). Os problemas de direitos femininos não foram silenciados e os manuais não se mostram cegos a diferenças e discriminações, espelhando a realidade social de Portugal ao longo das décadas, desde meras servas domésticas sem direitos no exercício da cidadania até conquistarem a participação ativa e dignidade nas diversas esferas da sociedade. Segundo Islam e Asadullah (2018), como foi anteriormente mencionado, os manuais devem ser isso mesmo: espelho da realidade social, não apenas para a constatar, mas também e sobretudo para a questionar.

É importante referir que, sobretudo nos manuais de história, nem sempre foi fácil atribuir género aos elementos das imagens, mas como a contabilização não era crucial para efeitos deste estudo, não foi um entrave ao prosseguir da análise. Entendeu-se também que aquilo que está perceptível é o que comunica com o leitor, por isso, as imagens mais impercetíveis não chamariam tanto a atenção dos alunos. A imagem em contexto escolar serve para facilitar a transmissão da mensagem e assegurar que a mesma passa, apresentando uma redundância, quando acompanhada de texto, que é eficaz em termos didáticos (Chaves, Lima e Vasconcelos 1993, 108). No entanto, se a imagem não é perceptível pode ter dois propósitos: a distinção física dos intervenientes não é relevante para a mensagem; a imagem não deve retirar força e atenção da mensagem escrita servindo a imagem como mero adereço de ilustração.

Podemos considerar que a imagem, sobretudo no 6º ano de escolaridade, é fundamental para comunicar com as crianças, por serem mais atraídas por estímulos visuais. Nesse sentido, denotou-se na faixa etária das alunas e dos alunos do 6º ano, um cuidado por parte da editora em desconstruir papéis de género através das imagens.

Ainda que, em alguns casos, os manuais tenham sido pontuados com expressões menos inclusivas como “o Homem”, também houve casos em que usaram formas mais abrangentes, como por exemplo recorrendo ao uso dos dois géneros gramaticais para comunicar com o leitor.

Segundo a linha de pensamento do linguista João Veloso³¹, podemos afirmar que a língua portuguesa não é machista nem heteropatriarcal, quando analisada formalmente. Essa interpretação é antropológica e política. Se analisarmos a nossa língua à luz da gramática, vemos que o género gramatical é apenas uma propriedade formal e que não se restringe ao sexo biológico ou cultural. João Veloso afirma mesmo que o género gramatical é uma infeliz etiqueta que pode confundir os utilizadores da língua. Além do mais, o uso do género gramatical masculino pretende ser inclusivo ao abranger dois sexos, sendo a forma neutra existente em língua portuguesa para abranger homens e mulheres. Vale também sublinhar a questão da concordância e da economia. O uso do masculino para incluir os dois sexos é uma forma económica e mais eficaz, do ponto de vista formal, de comunicar uma mensagem.

No entanto, não se pode olhar para a língua e a gramática como fórmulas estanques. É compreensível que existam interpretações, face à língua portuguesa e às suas narrativas, que levantem questões como as deste estudo – “será que as narrativas poderiam ser melhoradas?”, “será que há formas mais inclusivas de passar as mensagens?”, “será que aceitamos como normal expressões que estão obsoletas à luz da evolução social?”, “estarão as estruturas tradicionalistas impregnadas, ainda, nos nossos discursos, ainda que de forma subtil?”. Recordemos, a este propósito, que em cargos tipicamente ocupados por homens (presidente, mestre, governante, ministro, entre outros) e até há alguns anos, nem havia designação feminina, existindo uma resistência à aceitação de uma nova terminologia que definisse a posição da Mulher em tais cargos. Esta resistência prende-se, claramente, com uma visão predominantemente masculina da sociedade e das relações de poder e hierarquia.

Sabemos que as línguas não funcionam por decreto, que as mudanças faladas e escritas surgem de forma natural com a evolução das sociedades. Nesse sentido, e de forma a tornar o português uma língua mais neutra, distanciando-a do género masculino como ‘gramatical neutro’,

³¹ <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/machista-e-heteropatriarcal-a-lingua-portuguesa/3499>

há em Portugal guias para uma linguagem promotora da Igualdade de Género. Este pode ser um passo para haver uma mudança gradual da língua sem forçar mudanças gramaticais pouco naturais. Esta tentativa de uso inclusivo da linguagem neutra foi notada no manual de Ciências do 8º ano, na página 198, com “cidadã(o)”. De resto, o género masculino como fórmula neutra foi a opção mais usada, provavelmente pelo critério da linguística e da economia que, em termos gráficos, deve importar.

Manual CienTIC – 6º ano

O manual CienTIC do 6º ano evidencia um esforço por apresentar um equilíbrio entre o destaque dado em imagens, aos elementos do sexo masculino e aos elementos do sexo feminino. Esse equilíbrio nem sempre é imediato, isto é, nem sempre é na mesma página ou subdomínio, mas ao longo do manual acaba por ser alcançado. Na ilustração, há a sublinhar a escolha por indumentária variada, diversa em cores, e que procura desconstruir o que são as cores atribuídas a cada género, como se pode verificar, por exemplo, na página 111. Há um exemplo, nas páginas 57 e 62, no qual uma rapariga e um rapaz apresentam as mesmas características físicas (cabelo curto) e a indumentária muito semelhante (camisola vermelha e jeans).

No que toca a atividades e profissões, o manual em análise também tende a desconstruir o que seriam ocupações típicas de cada género (página 239). Nas imagens, tanto há meninas a andar de skate (página 95) ou em práticas laboratoriais (página 213), como há meninos a dançar e a estudar (página 15). No entanto, não passou despercebido o facto de que ocupações de cuidador estão atribuídas ao género feminino, tais como enfermeira, médica, pediatra e obstetra (páginas 86, 106, 107, 178, 179 e 223). Ainda neste campo, na página 207 do manual, foram apresentados nove casos de sucesso, no campo da ciência, e nenhum dos exemplos é feminino! Isto pode querer comunicar duas coisas: que, de facto, na época não houve contributos de mulheres no campo da ciência que importem destacar, porque a Mulher teve durante muito tempo um papel subalterno; que não há um verdadeiro esforço por encontrar exemplos de sucesso femininos, porque os exemplos que conhecemos são masculinos e a narrativa tende a ser-nos contada no masculino. Com uma breve pesquisa na internet podemos deitar por terra a primeira hipótese, ou seja, a de que não houve mulheres que relevem para a história da Ciência no passado. Basta pensar na microbiologia, campo abordado na página 207, e pode aí ser destacada, a título de exemplo, Gertrude Elion, cuja admissão foi rejeitada em mais de uma dezena de pós-graduações por ser Mulher, e que aceitou trabalhar sem remuneração. Uma Mulher

absolutamente notável que chegou a ganhar o Prémio Nobel de Medicina em 1988, numa fase da sua vida em que era já por demais evidente o enorme contributo que dera ao longo da segunda metade do século XX.

Neste manual há a destacar dois aspetos menos positivos. Em primeiro lugar, o género masculino foi mais vezes associado, em ilustrações, ao sedentarismo e a escolhas alimentares menos saudáveis, em contraste com o género feminino, apresentado como mais consciente e mais saudável (páginas 28, 29 e 40). Este enquadramento, cremos, reforça não apenas um estereótipo masculino de descuido e de desleixo, como reforça a ideia de uma vocação maternalista da Mulher que a obriga a ser também mais atenta e responsável pelo próprio Homem, visto como eterno rapaz que necessita dos cuidados da mãe, e depois da esposa³². Apesar destas incongruências no posicionamento do sexo masculino como sedentário, com más escolhas e mais permeável à publicidade em contraposição com as mulheres mais conscientes e responsáveis, certo é que o oposto também aparece, como nos mostram os exemplos de rapazes em práticas desportivas (página 89), uma mulher com excesso de peso (página 41) e uma mulher sedentária e fumadora (página 239).

Em segundo lugar, numa informação adicional da página 179, é dito que a gravidez na adolescência não deve ser um descuido e que é uma grande responsabilidade na vida *da* jovem. Este enquadramento não nos pareceu favorável a uma educação inclusiva na qual o Homem também assume e deve assumir as consequências dos seus atos. Bem sabemos que a gravidez se dá no corpo da Mulher, mas é através da união dos dois sexos, masculino e feminino, que ela é possível! E tanto há métodos contraceptivos para homens, como para mulheres, pelo que a responsabilidade tem de ser necessariamente partilhada. O enquadramento a dar a esta importante questão deveria, pois, ser no sentido de frisar que a parentalidade (logo, o ser mãe ou o ser pai) na adolescência comporta enormes mudanças tanto na vida dos jovens pais como na dos seus familiares, pelo que não deverá ocorrer como fruto de simples descuido. Este poderia ser, parece-nos, um enquadramento mais equilibrado a esta questão.

³² Segundo o Inquérito Nacional de Saúde 2019 publicado pelo INE em 2020, são as mulheres com 18 ou mais anos que mais sofrem com obesidade (17,4%) em comparação com os homens (16,4%). No que toca à proporção da população com 15 ou mais anos que pratica exercício físico por número de dias numa semana e tempo médio por semana, em Portugal, os homens estão à frente (36,2%) das mulheres (29,5%), bem como nas deslocações a pé ou de bicicleta. Assim, podemos concluir que mostrar o sexo masculino como sedentário pode não corresponder à realidade portuguesa, pelo que se pôde apurar neste estudo do INE. Já nas escolhas alimentares saudáveis, o Inquérito parece concordar com as ilustrações do manual CienTIC: as mulheres consumiram, em 2019, mais frequentemente legumes e saladas do que os homens (46,5% e 36,2% respetivamente).

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=414434213&DESTAQUESmodo=2

Mas da mesma forma que é colocado no exemplo anterior, o peso da responsabilidade nas mulheres, também é tirada a pressão da perfeição estética na página 161. Nesta página aparece uma jovem, na sua evolução dos 7 aos 17 anos, na qual, em cada fase, é mostrado o crescimento dos pelos das axilas. Tende a haver sempre um certo pudor em relação à Mulher com pelos corporais, e tende também a haver pressão social para que a Mulher se apresente depilada, sendo quase uma imposição e regra no feminino e algo facultativo no masculino. Haver uma imagem que mostre uma Mulher com esta característica, ainda que o propósito da imagem não seja o de combater a pressão social, mas de mostrar as mudanças no corpo de uma Mulher ao longo do tempo, normaliza a questão e ajuda a aliviar a pressão social que as mulheres sentem por terem de se apresentar segundo os padrões da sociedade.

No que toca à representação de outras condições, com um destaque que não era costume em manuais escolares, aparecem várias etnias, sobretudo a negra e a asiática (páginas 81, 156, 157, 234); pessoas com óculos graduados (página 105,196); e uma pessoa em cadeira de rodas (página 228). Nenhuma destas condições é apresentada, neste manual, sobre um ponto de vista desfavorável.

HGP em Ação – 6º ano

No mesmo ano de ensino, o manual HGP em Ação, como era esperado, centra a sua abordagem em homens, até porque as mulheres não tiveram a mesma relevância em muitos momentos da história. Um pormenor interessante é que nas sugestões de leitura em rodapé das páginas, aparecem a miúdo sugestões de livros de autoras. No entanto, em momentos históricos em que a Mulher se destaca, o manual poderia ter explorado muito mais essa presença. Exemplo ilustrativo disso é o caso de D. Maria II, na página 72, que apresenta uma ilustração da monarca e alguns dados históricos, mas não se fazem apreciações à sua governação – a não ser a de que se iniciou “um período de desenvolvimento e modernização da economia portuguesa” durante o seu reinado (página 73) –, como em alguns casos acontece com os Homens, por exemplo na página 18 com a expressão referente a D. João V “É um rei tão rico e poderoso!” ou na página 37 sobre o Marquês de Pombal “tornaram-no mais popular do que o próprio rei”. Apesar de não se falar muito sobre a monarca D. Maria II é sugerida uma atividade para que os alunos façam uma biografia sobre a rainha e a apresentem à turma.

Também no caso de Marianne, figura da República Francesa que aparece na página 68, não são dados detalhes sobre a força que a mesma transmite: tem o peito nu porque alimenta o

povo e não usa véu porque é livre. Há a menção, num conteúdo extra, página 35, a uma pintora do século XVII, Josefa de Óbidos. Aparece uma reprodução de um quadro seu, mas não aparece nenhuma informação sobre ela a não ser a sua nacionalidade, o seu tempo e duas características das suas obras. Isto aparece como ponto negativo, uma vez que, em grande parte das vezes, quando se trata dum artista masculino, aparece alguma curiosidade sobre a sua vida, caráter ou conquistas. Também na página 133 aparece a menção à pintora de intervenção contra o regime de Salazar, Helena Vieira da Silva, mas não são dadas mais informações sobre a mulher, a cidadã, e a sua extensa e poderosa obra. Ainda assim, é bastante positiva a menção a artistas mulheres.

No manual, surge em cada subdomínio³³ uma personagem que o apresenta e acompanha. Ora, esta é uma estratégia que poderia muito bem ter funcionado para combater a quase ausência da presença feminina no manual. Contudo, em nove subdomínios (cinco subdomínios foram agrupados, em par e em tríade, para efeito contabilístico porque são muito curtos e usam as mesmas personagens), só três são do género feminino. Mesmo em subdomínios onde era possível colocar a representação feminina, como no subdomínio que fala da Mocidade Portuguesa, tal não se verifica.

Também quando se fala do Estado Novo, podia estar mais abordada a questão feminina, uma vez que não foi somente a ausência de direito de voto que afetou as mulheres. As mulheres foram oprimidas de diversas formas; viram-se privadas de diversos direitos e oportunidades, e viviam sob a alçada dos homens a quem tinham de pedir autorização para um sem-número de coisas. Esta realidade devia constar do manual na sua abordagem ao Estado Novo não apenas para transmitir informação sobre essa época histórica, mas permitir sobretudo uma maior consciencialização em sala de aula para a importância das conquistas da Mulher em período democrático.

Damos ainda um outro exemplo de como a Mulher é tratada em História. Referimo-nos à apresentação da moda na corte portuguesa. Assim, é usada a expressão “elementos femininos” para designar adereços do cabelo, anéis, joias, brincos e pulseiras. Esta expressão pode parecer menos correta, uma vez que as coisas não têm género, nós é que atribuímos género aos objetos pela sua construção social. Parece-me, portanto, ter sido uma escolha infeliz, sem refletir verdadeiramente sobre o seu significado. Bastava retirar a palavra “femininos” da expressão e já não havia nada a apontar. Mas da forma como é apresentado o texto, restringe-se a liberdade de

³³ Os domínios, nos manuais escolares analisados, correspondem a capítulos e os subdomínios são os tópicos/subtemas abordados no grande chapéu que é o domínio.

cada um poder usar o que bem entender, sem ser rotulado. O que faz de um Homem ou rapaz usar um adereço no cabelo? Estará esta expressão a afetar a autoperceção que um indivíduo tem de si e das escolhas que faz? Não estaremos aqui a olhar para o mundo através de uma lente masculina, revelando a dicotomia que separa o feminino do masculino? Talvez esta expressão, “elementos femininos”, coloque em gavetinhas sociais os indivíduos tal como a imagem que aparece num dos subdomínios, ocupando duas páginas (186 e 187 do manual), na qual aparecem homens de fato e gravata, a remeter para os negócios, e uma Mulher em grande plano, com sacos de compras de loja de retalho. Este é um enquadramento estereotipado no qual o Homem sai reforçado na sua posição de poder e de importância social, ao passo que a Mulher é associada à futilidade (acessórios de moda) e ao esbanjar.

A Mulher é, ainda, na maior parte dos casos, enquadrada em condições de fragilidade, como no caso do trabalho escravo e de servidão, de minoridade face à cidadania (recordando-se o não acesso ao direito de voto); e de deter menos instrução, representando a maior percentagem de analfabetos no total da população portuguesa entre 1864 e 1900. Importa, contudo, sublinhar que o recordar do enquadramento histórico da mulher na cidadania tem paralelamente a vantagem de obrigar a refletir quer sobre as muitas conquistas do último século, quer sobre a fragilidade dessas mesmas conquistas. Da Mulher recorda-se também o seu suporte a Salazar, a menor ou inexistente remuneração pelo trabalho e a responsabilização que ainda lhe é atribuída face aos cuidados familiares e domésticos. Não entendemos que este retrato pretenda em si mesmo diminuir a Mulher, mas antes dar uma imagem o mais próxima possível daquela que era a leitura geral da Mulher na sociedade portuguesa, corroborada pelo regime político. Acreditamos que esta imagem, também ela, pode ajudar a compreender a distância que separa o lugar da Mulher hoje, daquela que lhe queriam atribuir há mais de 50 anos na sociedade portuguesa. A condição da Mulher não é, pois, camuflada.

São ainda trazidas questões de igualdade de género, para educar os jovens para este conceito (páginas 154 e 155) sugerindo mesmo que elaborem cartazes sobre a temática para exporem na escola, bem como de Direitos Humanos (páginas 163 e 164).

Tudo isso são aspetos positivos na medida em que há a constatação da realidade histórica e cria-se o pretexto para uma maior exploração desta realidade em espaço de aula. Na página 61 dá-se mesmo conta da forma como a Mulher era usada como moeda de troca no século XIX para fechar acordos entre partes. O caso contado é o de D. Pedro que deu a sua filha menor em casamento ao seu irmão D. Miguel para tentar salvar o reino português do absolutismo. Isto

espelha como a Mulher era usada e mercantilizada, sem consideração pela sua dignidade, desejos ou vontade. Era completamente submissa ao poder exercido pelo Homem.

Na página 109 contraria-se toda esta perspetiva vulnerável da Mulher com o caso apresentado no suplemento “Curioso!” que conta a história de Carolina Beatriz Ângelo depois da questão “E as mulheres? Que papel tinham na política?”. Nesta tira informativa aparece a imagem desta médica, mãe e viúva que reclamou o seu direito de voto para as eleições de 1911, depois de ter conseguido um parecer favorável do tribunal. Isto porque encontrou uma lacuna na lei que impossibilitava as mulheres de votarem: ela era viúva e, por isso, chefe de família. Foi a primeira mulher a votar em Portugal e abriu, de certa forma, a porta a que essa conquista se desse para todas nas décadas posteriores. Em 1931 chegou o voto para mulheres com o ensino secundário concluído e em 1974 chegou o direito a voto para mulheres com mais de 18 anos.

No que concerne à presença de imagens invocando outras condições da pessoa, são referidas as pessoas negras, mas muito enquadradas no contexto do trabalho escravo (páginas 22 e 23), e também outras etnias (página 153, 174), bem como uma rapariga com incapacidade a ser ajudada por uma colega de turma para ilustrar um exemplo de civismo numa página de conteúdos extra em que se fala sobre ser-se cidadão (página 153).

CienTIC – 8º ano

No manual CienTIC do 8º ano, há muito pouca representação humana em imagens ou ilustrações, talvez por ser um livro direcionado para uma faixa etária superior à do sexto ano e também porque este manual versa mais sobre o ambiente, privilegiando-se, compreensivelmente, outra imagética. Ao todo há cerca de 8 imagens com a figura humana, nas quais tendem a ser contabilizadas mais mulheres do que homens (nas imagens onde é fácil identificar a dimensão de género).

A linguagem inclusiva está presente quando o autor se dirige diretamente ao leitor e coloca a possibilidade dos dois géneros nas palavras como “cidadã(o)”. No entanto, a expressão “o/pelo Homem” é usada 10 vezes, quando poderia ter sido substituída por expressões mais inclusivas como “ser humano”, “humanidade”, “indivíduo”, ou “pessoa”, entre outros. Conclui-se que, apesar de não ser um manual que tenha as pessoas no centro da sua construção, poderia ainda assim procurar ser mais inclusivo, apresentando por exemplo, casos de mulheres cientistas nas áreas das ciências da natureza e do meio ambiente, falando dos seus feitos e mostrando os seus rostos, para que não sejam somente os homens a ser reconhecidos pelas suas práticas e saber.

Estes conteúdos podiam ser facilmente apresentados em espaços de curiosidades, do jeito de ‘sabias que...’, ou em documentos a serem usados em atividades práticas.

Viva a História!

O manual *Viva a História!* do 8º ano tende a uma sub-representação da figura feminina quando comparada à representação masculina. É certo que as mulheres demoraram mais a conquistar o seu espaço como cidadãs, como agentes políticos, como seres humanos respeitados em toda a sua dimensão e integridade e, por isso, a História é protagonizada por homens e exposta em narrativas fortemente masculinizadas. No entanto, sempre que as mulheres aparecem em cena, a sua presença tende a não ser aprofundada, ou seja, não se toma a oportunidade para tentar explorar mais a presença pública da Mulher, o que, até pela raridade da mesma em grande parte do percurso histórico, mereceria particular atenção. Surgem referências a D. Catarina, D. Isabel, D. Maria II ou Marie Curie, contudo são referências superficiais que não glorificam, não romantizam ou aprofundam a história de cada uma destas mulheres, ao contrário do que a miúde é feito com os homens. Limitam-se a apresentar dados factuais, não sobre a pessoa, mas sobre o que está relacionado com ela: D. Catarina é apresentada como “candidata ao trono” por volta de 1580; D. Isabel como “casada com o rei de Espanha Carlos V”; D. Maria II é mencionada na página 180 num contexto de profunda instabilidade política em Portugal, sem lhe dar qualquer destaque a não ser em dois momentos de intervenção na nomeação do governo chefiado por Passos Manuel e o pedido de intervenção de tropas inglesas e espanholas na Patuleia; o nome Marie Curie vem a seguir a Pierre referindo que foram investigadores da radioatividade. Mais nada é dito sobre estas mulheres: feitos, características, curiosidades, gostos, entre outros detalhes que são apresentados quando de um Homem se trata. Senão veja-se o exemplo, quando mencionado Roentgen na mesma página (172), com a expressão “fez grandes avanços no estudo dos raios X”, ou a imagem da página 173 que constitui uma lista com os principais progressos científicos e tecnológicos do século XIX e de entre os 37 cientistas só aparece uma Mulher, Marie Curie, com o nome a suceder o do marido.

Ora, poderiam ter sido dedicados conteúdos suplementares a estas mulheres que tiveram papéis quer políticos, quer científicos muito importantes. As ciências e as artes, são exploradas no manual com recurso praticamente exclusivo a exemplos masculinos³⁴, deixando no ar a legítima

³⁴ No subdomínio 6.1, na tabela da página 91, aparecem 15 nomes de cientistas/inventores e nenhum é uma Mulher. No subdomínio 6.2, quando se fala do iluminismo, aparecem somente menções a Homens, 7 para ser mais precisa. No suplemento “Espacialidade... Temporalidade...” do

pergunta se de facto não terá havido mulheres a dar também os seus contributos. Se esta dúvida surge, ela deve ser respondida. Se houve mulheres, há que fazer um esforço para que também elas constem dos manuais, e se não houve, deve tomar-se a oportunidade para se explicar essa ausência. É sabido que durante séculos as mulheres não tiveram o mesmo espaço que o homem nas ciências e que muitas foram queimadas vivas por serem consideradas bruxas, outras viram o fruto do seu trabalho ser atribuído ao génio de figuras masculinas, e outras apenas conquistaram a respeitabilidade do seu trabalho através do uso de pseudónimos masculinos. Contudo, houve também muitas mulheres que dedicaram as suas vidas à ciência, às artes, ao exercício de cargos políticos (como no caso das rainhas) ao longo dos séculos e cujos contributos são dignos de registo.

Na página 91 do referido manual, por exemplo, em 15 cientistas/inventores destacados entre os séculos XVI e XVIII, não é apontado o exemplo de uma única Mulher. Isto volta a repetir-se nas páginas 172 e 173 do manual, apesar de se mencionar no texto uma Mulher. Das páginas 174 a 179, apenas uma artista é mencionada sem grande destaque. Madame de Staël é mencionada como um dos “principais vultos do Romantismo”. Tendo em conta ser a única mulher entre mais de três dezenas de nomes masculinos nestas páginas, poderia ter sido criado um destaque sobre a vida e obra da intelectual e romancista francesa que terá sido muito celebrada no seu tempo. Estas teriam sido boas oportunidades para mudar o paradigma da sub-representação feminina em áreas onde essa representação existe (a muito custo) e onde as mulheres se destacaram (em circunstâncias históricas que não as de hoje, pelo menos nas sociedades democráticas e livres).

É aqui que um manual ou um livro se pode distinguir dos outros em questões de igualdade de género e de não discriminação: na busca de exemplos que não são os mais evidentes, mas que também são representativos da realidade. Porque a realidade não é construída apenas por homens, é construída por pessoas, independentemente do seu género, da sua condição social, da sua pertença étnica ou confessional, ou de outro qualquer outro fator de diferenciação.

Apesar de haver no Manual uma atividade de aprofundamento, na página 19, que sugere uma pesquisa sobre o papel das Mulheres na expansão marítima portuguesa, certo é que o conteúdo é acessório, logo, tanto pode ser como não ser trabalhado pelos professores em sala de

subdomínio 8.1, nas páginas 172 e 173 só aparece uma mulher, Maria Curie, entre cerca de 37 entradas masculinas em texto e dos 9 retratos nenhum corresponde ao de uma mulher. No que toca a arquitetura e arte, das páginas 174 a 179, no corpo do texto principal, só aparece Madame de Staël entre cerca de 33 artistas.

aula. Sem pretender ser excessivamente opinativa, esta dissertação atreve-se a sugerir que os manuais poderiam dar mais contexto e sugestões de onde pode ser encontrado o acesso a essa informação menos explorada e que ajuda a perceber melhor o papel (mesmo quando silencioso e anónimo) das mulheres na nossa História. Ousamos dizer, pese embora não termos dados que permitam sustentar de forma cabal esta afirmação e, por conseguinte, sem pretender generalizá-la, que a narrativa dos manuais de História em Portugal, é feita tendencialmente no masculino, como se as mulheres fossem apenas intervenientes recentes. Ainda que o seu espaço, sobretudo de carácter público, fosse limitado, e o seu relevo fosse apenas pontual, as mulheres fizeram parte da nossa História e definiram o rumo que aquela tomou a cada momento.

Na página 45 é referido, numa caixa de texto com a questão “A sério?” que as mulheres viajam nas naus recolhidas em espaços discretos, “para se manterem reservadas dos olhares masculinos”. Ora, isto espelha como a Mulher foi, até há bem pouco tempo, sempre vulnerável, com a necessidade de ser resguardada, protegida. Não só aqui a Mulher é enquadrada como um ser vulnerável, frágil, mas também no processo de aculturação. Se muito do envolvimento entre as comunidades poderá ter sido espontâneo, outro tanto, bem sabemos, terá sido fruto de abusos e violações que resultaram na escravatura, na mestiçagem e no racismo. A página 32 não esconde essa realidade e pode ler-se que o encontro de culturas promoveu, na América, “abusos dos colonizadores”. Isto, à luz da realidade atual, seria considerada uma clara violação dos direitos humanos, como diz ainda na mesma página. Na página 33, aparece uma mulher negra a empunhar uma faixa onde pode ler-se “Não à intolerância e ao racismo”, o que mostra que o encontro entre culturas de há séculos promoveu uma cultura de superioridade cultural dos colonizadores face aos colonizados que se reflete num desrespeito face às características da comunidade negra ainda hoje.

Bem sabemos que os tempos letivos e os programas da disciplina não permitem grandes reflexões sobre a questão, mas promover trabalhos de grupo, pesquisas e atividades sobre questões como esta, podem ser um contributo interessante para uma visão mais inclusiva da própria História e para uma valorização dos papéis da Mulher ao longo dos séculos.

Na página 79, início de um novo subdomínio, aparece a ilustração de uma jovem acompanhada de uma quadra que quer espelhar a realidade do antigo regime europeu. Esta Mulher está enquadrada segundo um estereótipo que ainda se encontra presente na nossa sociedade e que nos recorda diversas personagens femininas de Gil Vicente: o estereótipo da mulher intriguista, fútil e traiçoeira. Bem entendemos que esta ilustração pretende traduzir uma

realidade da época, na qual os reis tinham mais do que uma mulher, e na qual para se ascender socialmente se assumiam condutas eticamente censuráveis. No entanto, não deixa, mais uma vez, de ser a Mulher a estar sob uma luz negativa. Mais à frente, na página 97, num documento anexo sobre o rei D. João V, pode ler-se como o rei era caridoso especialmente para com os mesteiros, que eram homens com uma profissão manual, e para com as mulheres. De novo, a Mulher surge numa posição de submissão que espelha a realidade de outros tempos e que se intensifica na página 199, num documento que diz respeito ao operariado. Nele pode ler-se o relato de uma mulher, analfabeta, que conta puxar vagonetas numa mina de carvão durante 12h e reclama tê-lo feito enquanto estava grávida. Conta, ainda, que conhece uma mulher que trabalhou, pariu, e voltou ao trabalho menos de uma semana depois. Isto mostra como a condição da mulher como geradora de vida não era respeitada nem valorizada.

Na página 53, com documentos anexos sobre o renascimento, há um documento que menciona a importância de instruir as raparigas. Este documento refere-se, pois, à formação da Mulher cristã, uma mulher de bem cujos valores, como bem sabemos, nem sempre valorizavam a posição da Mulher face ao Homem, face a si própria e à sua liberdade.

Mas não só sobre valores femininos se fala neste manual. Na página 205 aparece um documento, uma carta de uma mãe a um filho, da classe burguesa, no qual a mãe escreve estar “saturada” da irresponsabilidade do filho. Esta carta fala dos valores da seriedade no trabalho, do foco, da perseverança, da tenacidade e do estudo e de como o rapaz as negligenciava; como isso poderia refletir-se no seu futuro. Este enquadramento dado mostra a pressão para que o rapaz, desde cedo, se assumisse quase como adulto, homem de família, e confirma o estereótipo de os rapazes serem menos dados aos estudos ou pelo menos de prolongarem por mais tempo a sua imaturidade.

Na página 193, e para finalizar, aparece um detalhe importante numa ilustração e que quebra, de certo modo, a imagem oprimida da condição feminina: uma mulher, do século XIX, surge a amamentar em público. A ilustração mostra um cais de embarque com emigrantes italianos no porto de Génova. Podemos entender que, talvez se a mulher fosse de outra classe social, isto não fosse acontecer, mas de qualquer das formas é um enquadramento de liberdade que, ainda hoje, é motivo de debate público.

CienTIC – 9º ano

Em contraste com o manual anterior, no manual CienTIC do 9º ano são apresentadas imagens alusivas a diversas condições (página 126), como diferentes etnias (páginas 49, 122, 130, 196), dificuldades visuais compensadas com óculos (página 155), deficiências (página 188) e doenças do comportamento alimentar (página 64, 65, 66). Este manual mostra também uma preocupação em manter o balanço de género na escolha das imagens.

O que chamou a atenção, pela negativa, foi o facto de, mesmo em documentos anexos, apenas serem apresentados exemplos de homens em referência à Ciência (página 199, 225, 226, 230). Alguém pode naturalmente indagar-se se essa opção resulta de alguma desatenção por parte dos autores em procurar mostrar também cientistas femininas nas áreas mencionadas, ou se de facto não haverá mulheres que relevem nas áreas científicas. Também pode dar a entender que as mulheres não ocupam cargos de relevo em organizações ou grupos de trabalho e, por isso, não é o nome delas que fica na história dos avanços. A ideia de inexistência de mulheres importantes nas áreas científicas é uma hipótese facilmente descartada, seja pelos nomes de mulheres que a História da Ciência não conseguiu obliterar, seja porque há cada vez mais e mais mulheres interessadas na Ciência, não faltando exemplos de mulheres que se têm destacado com sucesso nas mais variadas áreas científicas. Mas, como sabemos, as mulheres ainda ocupam menos posições de chefia do que os homens vendo a sua carreira científica afetada por uma questão de género.³⁵ A única amostra de relevo da Mulher na ciência dada neste manual está presente numa imagem da página 233: uma mulher negra realiza testes de ADN num laboratório. No entanto, não há um exemplo que confira maior proximidade, ao contrário do que acontece com os exemplos masculinos, não sendo apresentado neste caso um nome feminino ou uma característica, história ou conquista que enriqueça o nosso conhecimento. É apenas uma imagem anónima.

Outra questão que se revelou negativa, foi a atribuição do queixume como característica tipicamente feminina. Na página 17, com uma questão sobre a esperança de vida e a esperança de saúde, refere-se que os dados do INE estão sujeitos à autoavaliação das participantes. Isto poderia querer dizer que os dados, por estarem sujeitos à autoavaliação, ficam também sujeitos ao peso das perceções individuais. Contudo, no texto é acrescentado «constatam os especialistas,

³⁵ A título de curiosidade, e para reforçar a discriminação de que são alvo as mulheres nestes campos, só no século XXI é que as mulheres começaram a ser mais agraciadas com Prémios Nobel, havendo, desde 1901, apenas 57 mulheres premiadas. <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/nobel-prize-awarded-women/>

“as mulheres queixam-se muito”». Ou seja, surge de repente um estereótipo sobre a Mulher que para mais parece receber validação científica. As mulheres percebem ter menos qualidade de vida e transferem essa percepção para os dados que fornecem, porque, afinal, tendem a queixar-se muito. Os cientistas fazem como que uma ressalva que retira força aos dados por serem sujeitos à avaliação de mulheres. Fica, então, subentendido que se os dados fossem acerca de homens seriam mais rigorosos, porque o queixume não é uma característica típica do género masculino. Dito de outra forma, seria como se a eventual percepção sobre menor qualidade de vida por parte do homem, resultasse da real existência de fatores externos sobre os quais assentaria a sua percepção, ao passo que no caso das mulheres essa percepção se deve a uma leitura subjetiva guiada pela tendência para o queixume. Este *highlight*, a nosso ver desnecessário, ilustra bem a forma dir-se-ia inocente como um estereótipo é socialmente validado e perpetuado sem espaço a um olhar crítico que o questione.

Outro estereótipo presente neste manual é o do homem irresponsável, com hábitos nocivos à saúde e com ocupações típicas. Aparece assim a imagem, na página 34, de um homem obeso, a beber álcool, a ver televisão agarrado a uma bola de futebol. Esta imagem não reforça um, mas vários estereótipos sobre os homens que, seguramente, também não devem ser vistos como representativos da totalidade dos indivíduos do género masculino, nem na sua relação com a sua saúde, nem na sua relação com o género feminino. Na página 28, mostra-se o caso oposto: em duas figuras aparece um jovem a rejeitar álcool e tabaco. Podemos considerar que, apesar de o primeiro exemplo talvez ser mais forte por reforçar vários estereótipos muito partilhados na sociedade, é como que compensado pela existência de um exemplo oposto que quebra o estereótipo de irresponsabilidade e rebeldia associado aos homens. O facto de a imagem ser de um jovem também não deixa de ser significativa, pois pretende não só transmitir a mensagem de um corte geracional com antigos comportamentos negativos entre os homens, como reforça entre os seus jovens leitores, a mensagem sobre comportamentos positivos.

A mulher, por sua vez, é mostrada no manual em condições de vulnerabilidade, como sendo vítima de maus-tratos. Na página 34, num conjunto de imagens sobre características e consequências da sociedade de risco, aparece uma jovem a defender-se do punho do seu agressor. Numa primeira leitura, poderia ser-se tentado a pensar que mais uma vez se repete um estereótipo relativo à fragilidade e submissão da mulher. Mas a ideia, como se percebe, é a oposta. A utilidade pedagógica é muito clara, pois espelha uma infeliz realidade - já que são as mulheres

que mais sofrem de violência doméstica³⁶ - e a sua inclusão como ilustração pode servir para explorar em sala de aula a situação de violência doméstica, a posição de subalternidade da mulher em muitos contextos sociais, e consequentemente, a necessidade de lutar contra essa realidade. Contudo, é importante que não se passe a ideia de que apenas as mulheres são vítimas de violência doméstica, e que se combata o estereótipo do homem fraco, o que leva muitas vezes a que as vítimas masculinas sintam vergonha em assumir a sua condição e sejam vítimas de uma dupla discriminação, marcada pela ausência de apoios e até pela ostracização social.

No manual em análise parece ter havido uma preocupação por mostrar as realidades que não são, muitas vezes, enquadradas como normais. Entre as páginas 64 e 66, por exemplo, aparecem conteúdos sobre distúrbios alimentares. É dada mais representatividade à Mulher porque é ela que mais sofre destas doenças. No entanto, na página 65 aparece a imagem de um rapaz num episódio de compulsão alimentar e na página 66 aparece um texto sobre um rapaz, o Sérgio, que num contexto familiar destruído, sofreu de anorexia. Este texto, adaptado da revista Visão, é de suma importância para que os rapazes se sintam representados neste tipo de problemas que, apesar de ser mais falado no feminino, não afeta só as mulheres. É este tipo de equilíbrio na apresentação de exemplos que consideramos positivamente o caminho a seguir nos manuais.

Para rematar, referir que este manual não escapa à temática da igualdade entre homens e mulheres, na página 37, referindo-se à mesma como uma medida de promoção de saúde comunitária.

Missão: História

Por fim, o manual Missão: História, mostra preocupação em representar a Mulher em posições de poder (votando ou lutando pelos seus direitos; ajudando outros seres humanos no campo político e diplomático; tomando decisões sobre a sua vida, em comportamentos tão simples, mas tão emancipadores como dançar, fumar ou conduzir). Apesar de os homens aparecerem mais vezes em posições de poder pela evolução das sociedades, é dado espaço à Mulher.

Importa destacar que este manual aborda questões bastante pertinentes no que ao papel da Mulher diz respeito. Fala por exemplo da importância da Mulher na I Grande Guerra, como sustento da economia. A Mulher é enquadrada, neste contexto, como um elemento importante

³⁶ Segundo dados da APAV (2013-2017), 85,73% das vítimas de violência doméstica são mulheres, sendo 85,93% dos agressores do sexo masculino. Disponível em https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas_APAV_Violencia_Domestica_2013_2017.PDF

num todo. O foco seria a guerra, onde combatiam os homens, mas sem as mulheres era impensável sobreviver e responder aos gastos que a guerra provocava. A Mulher começa a ocupar, então, o espaço que era dos homens, muito em especial no mercado laboral. É aqui que se dá a entrada da Mulher no mercado de trabalho. Mais à frente na cronologia, falando da República Portuguesa, nas páginas 66 e 67 fala-se da mudança e melhoria na condição feminina, apesar de o direito ao voto continuar exclusivo do Homem: aceitação do divórcio, bem como outras leis da família, e maior reconhecimento do direito das mulheres em geral.

É também abordada a emancipação feminina, com um texto bastante relevante, com questões atuais, na página 43, dando conta dos movimentos feministas e da igualdade de género. Há o cuidado de apresentar uma imagem da Mulher em trabalho doméstico, na página 42, com a indicação de que tal corresponde a uma visão tradicionalista. Nessa imagem pode ler-se “Quanto mais uma mulher trabalha mais bonita se torna”, o que é claramente uma visão redutora, sobretudo quando acompanhada de uma validação masculina, como se a Mulher só fosse acarinhada e amada se fosse boa dona de casa e que no contexto do manual apela a uma postura crítica sobre a imagem que se apresenta. Esta desconstrução é muito importante para que as crianças e jovens entendam que a evolução dos tempos e dos modos de viver e pensar a vida em sociedade, nos conduziu onde estamos hoje. No entanto, nas páginas 66 e 67, onde se fala da República em Portugal, julgamos que se poderia ter sido aprofundado mais o tema dos direitos das mulheres. Acreditamos que todas as oportunidades são importantes para dar conta da condição feminina, uma vez que as narrativas históricas tendem a exaltar apenas os homens.

Este manual, apesar de ter dado pouco destaque às mulheres nas artes, apresentando somente o nome de duas artistas, Vieira da Silva e Paula Rego, deu destaque a algumas mulheres como Eleanor Roosevelt – que aparece no segmento “curioso!” da página 101 para falar da sua importância enquanto ativista e da responsabilidade na Carta dos Direitos Humanos, voltando a aparecer a sua imagem na página 125 segurando a Declaração Universal –, Catarina Furtado – que aparece num documento da página 197 falando do seu trabalho de suma importância como uma das embaixadoras da ONU –, Carolina Beatriz Ângelo – a primeira portuguesa a votar por encontrar uma lacuna na lei – bem como à jovem ativista Malala – que aparece na página 8, antecedendo os conteúdos, fazendo referência à sua luta pelo direito à educação das raparigas. Apresentar exemplos de sucesso e de conquista feminina, seja em que parte do mundo for e em diversas áreas, é importante para que as jovens se sintam representadas e tenham exemplos (*role-*

models) em que se possam inspirar, desde a política ao ativismo, dos direitos humanos à ciência, da arte à literatura.

Este manual peca, contudo, pela ausência de representação de outras condições. Por exemplo, a comunidade negra aparece apenas em posições de vulnerabilidade, e de pobreza.³⁷

Em suma, os manuais escolares, apesar do esforço apresentado na maior representação feminina e na desconstrução de alguns papéis e estereótipos, apesar de se optar por uma linguagem que vai ao encontro de uma maior igualdade e inclusão, continuam a apresentar casos flagrantes de reforço de estereótipos de género que promovem a discriminação.

Tal como Pienta e Smith (2012) sublinham, as ciências parecem dominadas por homens caucasianos. Na história, o Homem tende a ser posicionado como herói e a Mulher como indivíduo vulnerável e praticamente ausente nas narrativas.

Será isto determinante na totalidade da análise levada a cabo? Sim, se tivermos em conta que os casos flagrantes poderiam ter sido evitados com uma maior pesquisa ou um pensamento mais crítico em relação à produção dos conteúdos. Não, se pensarmos que pode não ser dada tanta relevância quanto foi dada nesta análise crítica aos conteúdos em questão e que, em muitos casos, podem nem chegar a ser trabalhados por serem atividades extra, ou conteúdos anexos.

A nossa postura passou por analisar tudo de forma crítica, dando a mesma importância a todos os conteúdos, e acreditando que todos são trabalhados em contexto de sala de aula. Seguindo esta linha de pensamento, então os manuais podem ser considerados como estando mais perto da inclusão e da equidade, e como sendo úteis no gradual desmantelamento das estruturas tradicionalistas e estereotipadas. De facto, mesmo não sabendo se e como os manuais são efetivamente trabalhados e valorizados em sala de aula (o que pressuporia a realização de outro tipo de trabalho de campo, tomando os professores e as suas estratégias de ensino como objeto de estudo), os manuais só por si são relevantes e são, de forma geral, um indicador positivo da mudança, pese embora os aspetos menos bons que também identificamos. Digamos que eles são o reflexo de um trabalho em curso de gradual substituição de uma leitura marcadamente

³⁷ Surge também a imagem de jovens curdos fugidos de ataques rebeldes, de judeus em sofrimento causado pela II Guerra Mundial. Há ainda dois asiáticos em posições de poder e com direito a individualização pelo seu papel histórico, Mao Tsé-Tung e Ban Ki-moon. Estas observações certamente que nos levariam a dissertar sobre os significados que subjazem às suas escolhas. A recorrente apresentação de minorias étnicas, condicionadas a imagens cristalizadas que as vitimizam, as demonizam, as diminuem, as romantizam, e sobretudo que limitam a sua expressão real a meras narrativas fixas, deve também ela ser questionada.

masculina da sociedade, por outra mais equilibrada que atende à importância da igualdade de géneros.

A Escola e os conteúdos não devem ser meros espaços e ferramentas de preparação de profissionais, como já tivemos oportunidade de referir, mas antes de construção de pessoas e cidadãos mais esclarecidos e que se olhem como iguais, independentemente das suas diferenças.

Portugal, com base na análise dos manuais escolares da Porto Editora, está a percorrer esse caminho de inclusão e de igualdade, sendo certo que há sempre mais caminho a percorrer e aspetos a melhorar. O balanço é positivo. Porém, deixamos aqui a sugestão de, em edições posteriores, poder ser considerada a inclusão de mais exemplos de mulheres que se destacaram nas diversas áreas científicas, e que a condição da mulher ao longo da história seja mais explorada. Também se sugere que os estereótipos confirmados como o do homem desleixado, com consumos nocivos à sua saúde, ou o da mulher cuidadora (em profissões como enfermeira), a grávida adolescente irresponsável, ou a mulher queixosa e o homem agressor sejam dissolvidos. Indo mais além, apesar de este não ser o foco do nosso estudo nesta dissertação, também gostaríamos de deixar a sugestão de se incluírem mais condições diferentes que mostrem uma preocupação com a representação inclusiva de cores de pele, etnias, religiões, condições de saúde, formas de vestir, entre outras. Nos manuais de História, gostaríamos de ver abordadas mais questões sobre relações de poder, escravatura, emancipação da mulher e direitos das minorias étnicas, por exemplo, questões que se tornaram mais relevantes no período pós-colonial, e que se questionasse as formas de representação imagética de grupos subalternizados.

CAPÍTULO 5 - Conclusão

O caminho para aqui chegar foi árduo: com diversas limitações de ordem prática motivadas pelo contexto pandémico que, em março de 2020, obrigaram a uma mudança num estudo que se pretendia de proximidade, junto de escolas, auscultando intervenientes e analisando dinâmicas. Tal não foi possível e, portanto, tornou-se imperioso repensar a forma como se iriam estudar as questões de igualdade de género, num contexto de cidadania, nas escolas portuguesas.

Com todas as limitações e dificuldades, estamos em crer que conseguimos chegar a conclusões satisfatórias com base na análise de seis manuais escolares – os mais adotados a nível nacional nas disciplinas em questão – que nos permitiram dar resposta às inquietações motivadoras deste estudo. Tanto a questão que norteou todo o projeto: “Como se comporta o ensino obrigatório em Portugal no que toca às questões de igualdade de género?”. Como a que se focava sobre a linguagem e a mensagem, e que acabamos por conseguir analisar através dos manuais: “Estarão os estereótipos relativos aos géneros feminino e masculino a ser perpetuados ou, pelo contrário, haverá nas escolas um esforço no sentido de promover uma linguagem de igualdade?”.

O ensino obrigatório, aqui traduzido nas disciplinas de HGP, História e Ciências Naturais - e tendo em conta que a Cidadania se quer transversal entre os ciclos de ensino e as próprias disciplinas - mostra-se mais atento às questões de igualdade de género, preocupando-se em representar homens e mulheres em moldes que não lhes são típica ou tradicionalmente atribuídos, no que concerne a indumentária, atividades, tarefas, profissões e condições. Nota-se, sobretudo, um esforço por representar mais a Mulher em posições de poder e de destaque (como em práticas laboratoriais ou no ativismo, por exemplo). Apesar dos esforços, consideramos que há ainda trabalho a fazer. É o inconformismo que dita em grande parte a dinâmica evolutiva das sociedades e é esse inconformismo que nos faz questionar, geração após geração, se o que nos é apresentado como verdade merece a legitimação que lhe está sendo atribuída, ou merece questionamento e mudança. É compreensível que a mudança seja gradual e que haja falhas que não são corrigidas, desde logo por não haver a perceção de que, de facto, aquela imagem ou narrativa está a perpetuar um estereótipo ou a influenciar, ainda que indiretamente, a estrutura de pensamento e de auto-perceção dos jovens. É compreensível que leve tempo a mudar-se o paradigma tendo em conta que não é apenas numa esfera de socialização que apreendemos conceitos que se cristalizam e perpetuam.

Para se perceber este esforço de melhoria dos conteúdos e enquadramentos seria interessante, em estudos futuros, fazer um contraste entre os manuais utilizados hoje e os manuais utilizados há uma década. Numa invocação breve das memórias dos tempos de escola, podemos assegurar que se notam diferenças, sobretudo na menor representação do homem caucasiano. Nesta análise viu-se, nos manuais de ciências naturais, a representação do homem negro como antes não era comum ver, com destaque, servindo como exemplo, porque todos os corpos são iguais. Então podemos mostrar o funcionamento do sistema linfático num homem negro da mesma forma que seria perceptível num homem caucasiano. O que muda é a representatividade de outras condições e o impacto que causa, quer em quem se sente representado quer nos que percebem que, afinal, não há diferenças a não ser na cor de pele – questão muito relevante numa altura em que está aceso o debate sobre o racismo. No que toca à Mulher é a mesma lógica: aparecer uma mulher ou um homem representados em práticas laboratoriais não muda a experiência em si, mas muda a forma como as raparigas e os rapazes vão olhar a Ciência e vão olhar-se a si mesmos.

Não só nas imagens se nota um esforço pela equidade. Também o discurso, as narrativas se mostram preocupadas com a assimilação de conceitos como igualdade de género, direitos humanos e tentam dismantlar os estereótipos presentes na realidade social que nos acompanhou ao longo de décadas. Os autores não se limitaram a mostrar a Mulher em contextos de vulnerabilidade, mas sublinharam que esses contextos eram de vulnerabilidade, que assentavam em estruturas tradicionais, e que hoje ‘as coisas são diferentes’, apesar de haver ainda muito trabalho a ser feito. Nos manuais, esse exercício acontece ora quando se fala dos direitos que foram vedados às mulheres e que estas conseguiram conquistar ao longo de décadas (votar, conduzir, fumar, trabalhar, dançar, entre outras), ora quando se fala de diferentes retribuições em termos salariais (quer antigamente, nas fábricas, onde recebiam menos do que os homens, quer hoje em dia para mostrar que a desigualdade diminuiu mas não desapareceu, ainda acontece, até mesmo em posições laborais de igual ou maior relevo e responsabilidade).

Ficou por aprofundar, talvez, as questões da sexualidade, da liberdade individual e das escolhas do corpo, e das oportunidades. A sexualidade foi abordada, em Ciências, numa visão muito mecânica e teórica, não apelando a uma descoberta do corpo, um aprofundamento do conhecimento relativamente a cada género e das escolhas que cada um pode fazer para si. A propósito disso, é de notar que, ainda que possa não ser considerado um dever do manual escolar apresentar diferentes tipos de família e de relações, foi sempre apresentada a família tradicional

e a sexualidade foi sempre falada (pareceu-nos) com o intuito último da procriação entre Homem e Mulher. No que toca a oportunidades, sobretudo em História, ficou sempre por perceber, no discurso e nas imagens, se as mulheres não eram mencionadas por não terem, de facto, feito parte de certos momentos/atividades (por lhes ser vedado ou por desinteresse das mesmas), ou se estavam incluídas no discurso através do género gramatical neutro, que em português, coincide com o masculino. Sublinhamos, em jeito de nota, que poderia ser interessante explorar mais a condição feminina ao longo da história, pois, por certo, alargaria o debate e enriqueceria as nossas posições relativamente à evolução do papel da Mulher e da sua articulação com o Homem nas várias esferas relacionais.

Assim, e numa análise generalizada dos manuais, concluímos que os homens, principalmente na História, continuam a ser representados em contextos de poder, força e sucesso e as mulheres em contextos de vulnerabilidade e submissão. No entanto, em papéis na sociedade, as mulheres tendem a ser representadas como mais responsáveis, mais maduras e a romper com papéis de género no que toca a atividades (não se viu, em nenhum manual, um rapaz a fazer ballet, mas viu-se uma rapariga com equipamento de futebol e viu-se uma outra a andar de skate; não se viu um homem no papel de cuidador, mas viram-se mulheres em participações políticas ativas). Isto traduz, ainda, um certo estigma em relação a homens assumirem papéis associados tipicamente a mulheres, o que também não deixa de ser limitador para a condição masculina, e alimentador de estereótipos que podem impactar sobre as escolhas e as autoperceções dos jovens rapazes. Às mulheres é-lhes mais permitido e aceite fazerem escolhas consideradas do género masculino. Por isso, podemos assumir aqui uma discriminação em relação aos homens face aos seus papéis em sociedade, o que também não é o que se deseja, quando se fala em igualdade.

No que toca aos enquadramentos dados há ainda a referir que, pelo que se pôde constatar, os mesmos não incutem, de forma clara, papéis de género. Chegavam até, ainda que de forma mais modesta no que toca aos homens, a romper com eles: apareceram rapazes e raparigas em trabalhos domésticos ou de jardinagem, apareceram rapazes e raparigas em atividades interiores ou exteriores, apareceram rapazes e raparigas a fazer escolhas erradas e certas. O que se notou foi uma prevalência para mostrar homens e mulheres nas profissões tipicamente associadas aos seus géneros (os homens na ciência, as mulheres na lecionação ou na área da saúde).

Em suma, tendo em conta o que nos foi apresentado no Estado da Arte podemos considerar que o ensino obrigatório em Portugal no que toca a questões de igualdade de género

tem um parecer positivo, ainda que se tenham encontrado alguns exemplos estereotipados e haja no geral a necessidade de uma maior continuidade e sistematicidade no uso regular de valores que suportem a ideia de igualdade de género. Os manuais procuraram, de diferentes formas, abordar as questões de igualdade de género – uns em texto, a explicar o conceito e a apresentar factos sobre ele, outros com representatividade nas imagens, procurando usar ou o mesmo rácio de homens-mulheres ou até mais mulheres do que homens para contrariar as narrativas mais masculinizadas.

Como dissemos anteriormente, nenhuma conquista é garantida e, tal como há algumas décadas, continuamos a ser todos reféns de uma sociedade ainda patriarcal que enquadra a norma segundo uma lente masculina e que reprova (talvez hoje de modo menos exuberante, mas nem por isso menos eficaz) aqueles que de algum modo não correspondem à norma: sejam os Homens por fazerem escolhas consideradas não masculinas no que respeita à indumentária ou à sexualidade; sejam as mulheres por desfiarem o socialmente aceite e imporem a sua liberdade em temas que lhes podem vedar oportunidades por serem vistas como menos merecedoras de respeito.

A propósito de escolhas pessoais, de liberdade e de igualdade de género, a Universidade do Minho deu um importante passo: alunos e alunas podem escolher o traje académico com que mais se identificam independentemente do género. Da mesma forma que os alunos da Universidade do Minho poderão usar saia, também os manuais escolares poderão começar por mostrar a liberdade que existe nestas escolhas, sem prejuízo de sermos o que somos e sem prejudicar, de forma nenhuma, os conteúdos que estão a ser lecionados. Estas medidas são tomadas sem, no nosso entender, uma carga ideológica, mas sim em prol do respeito por todos, pela sua individualidade, e em abono da liberdade. É neste contexto de liberdade e de respeito pelo próximo que se podem assegurar sociedades mais felizes, com cidadãos mais comprometidos e ativos.

Referências

Bibliografia

- Adams, P. 2006. "Exploring social constructivism: Theories and practicalities". *Education 3-13* 34, no. 3: 243–257. <https://doi.org/10.1080/03004270600898893>.
- Alvarez, T. e Vieira, C. C. 2014. "O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: breves reflexões". *Exedra*, 8–17.
- Alves, S., Madaleno, O. e Martins, M. 2019. "Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa". *Gestão e Desenvolvimento* 27: 337–362. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>.
- Campbell, P. B. e Storo, J. N. 1994. *Girls are ... boys are ... : Myths, Stereotypes & Gender Differences*. Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, Richard W. Riley, Secretary.
- Carlson, M. e Kanci, T. 2017. "The nationalised and gendered citizen in a global world – examples from textbooks, policy and steering documents in Turkey and Sweden". *Gender and Education*, 29:3, 313-331. DOI: 10.1080/09540253.2016.1143917.
- Carvalhais, I. E. 2004. *Desafios da Cidadania Pós-nacional*. Porto: Afrontamento.
- Carvalhais, I. E. 2007. *Postnational Citizenship and the State*. Lisboa: Celta. ISBN 978-972-774-243-1.
- Castro, T. C. M. e Ramos, R. M. N. L. 2017. "A infância representada no livro escolar: tipos de textos e estereótipos sociais". *Revista Brasileira de Educação* 22, no. 71: 1–21. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227177>.
- Castro, T. C. M. e Ramos, R. M. N. L. 2018. "As questões de género no manual escolar: uma abordagem linguística". *Calidoscopio* 16, no. 2: 328–39. <https://doi.org/10.4013/cld.2018.162.14>.
- Castro, T. C. M. e Ramos, R. M. N. L. 2018b. "Estereótipos sociais na voz das crianças: uma análise de livros escolares do Ensino Básico português". *Educação e Pesquisa* 44: 1–16. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844175628>.
- Chaves, J. H, Lima, M.I e Vasconcelos, M. F. 1993. "A imagem - da publicidade ao ensino". *Revista Portuguesa de Educação* 6, no. 3: 103–111.
- Comissão Europeia. "Rumo a uma União da Igualdade: Estratégia Europeia para a Igualdade de Género 2020-2025". Março de 2020.

- https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/aid_development_cooperation_fundamental_rights/gender_equality_strategy_factsheet_pt.pdf
- Coutinho, C. P. 2020. *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2ª Edição. Coimbra: Edições Almedina.
- Cornish, D. M., Carinci, S. e Noel, J. 2012. "Gender Representation in AP Art History Textbooks". Em *The New Politics of the Textbook: Problematizing the Portrayal of Marginalized Groups in Textbooks*, ed. Heather Hickman e Brad J. Porfilio, 273-292. Constructing knowledge: Curriculum Studies in Action 1. Holanda: Sense Publishers.
- Damigella, D., Licciardello, O. 2013. "Stereotypes and Prejudices at School: a Study on Primary School Reading Books". *Psiworld Procedia - Social and Behavioral Sciences* 127: 209-213. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.
- Della Porta, D. e Keating, M. 2008. "Approaches and Methodologies in the Social Sciences: A pluralist perspective". Cambridge University Press.
- Dewey, J. 2006. "Toward Social Constructivism in Preservice Education". *Innovations in Teacher Education*, 7-25. <http://www.sunypress.edu/pdf/61259.pdf>.
- Dudley-Marling, C. 2004. "The Social construction of learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities* 37, no.6: 482–489. <https://doi.org/10.1177/00222194040370060201>.
- European Parliament. 2006. *Discrimination against young women and girls in the field of education: on educational discrimination against young women and girls*.
- European Commission. 2010. *Strategy for equality between women and men 2010-2015*.
- Ferreira, M. L. R. 2007. "A Mulher como "o outro" – A filosofia e a identidade". *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* 24, no.1: 139–153.
- Ferreirinha, I. M. N. e Raitz, T. R. 2010. "As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas". *Revista de Administração Pública* 44, no.2: 367–383. <https://doi.org/10.1590/s0034-76122010000200008>.
- Fonseca, Josélia. 2012. "Cidadania como projecto educacional: Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva". Tese de Doutoramento, Universidade dos Açores.
- Foster, S. 2012. "A Qualitative Understanding of Preservice Teachers' Critical Examination of Textbook Curriculum Units as Political Text". Em *The New Politics of the Textbook: Problematizing the Portrayal of Marginalized Groups in Textbooks*, ed. Heather Hickman e Brad J. Porfilio, 3-16. Constructing knowledge: Curriculum Studies in Action 1. Holanda: Sense Publishers.

- Galtung, J. 1969. "Violence, peace, and peace research". *Journal of Peace Research* 6, no.3: 167–191. <http://www.jstor.org/stable/422690>
- Garcia, C. C. 2011. *Breve história do feminismo*. São Paulo: Editora Claridade.
- Hadjar, A., Krolak-Schwerdt, S., Priem, K. e Glock, S. 2014. "Gender and educational achievement". *Educational Research*, 56:2, 117-125. DOI: 10.1080/00131881.2014.898908.
- Hindess, B. 1996. *Discourses of Power: from Hobbes to Foucault*. Blackwell Publishers.
- Igreja, M. A. A. 2004. "A Educação para a Cidadania nos programas e manuais escolares de História e Geografia de Portugal e História - 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico – da Reforma Curricular (1989) à Reorganização Curricular (2001)". Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/951>.
- Islam, KMM., Asadullah, MN. 2018. "Gender stereotypes and education: A comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks". PLoS ONE, 13(1): e0190807. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190807>.
- Jackman, W. M., Morrain-Webb, J. e Fuller, C. 2019. "Exploring gender differences in achievement through student voice: Critical insights and analyses". *Cogent Education*, 6:1, 1567895. Reviewing editor. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1567895>.
- Kollmayer, M., Schober, B. e Spiel, C. 2016. "Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions". *European Journal of Developmental Psychology* 15, no. 4: 361–377. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>.
- Kriesi, I. e Imdorf, C. 2019. "Gender segregation in education". *Research Handbook on the Sociology of Education*, 193–212. <https://doi.org/10.4337/9781788110426.00020>.
- Landim, T. M. H. 2014. "Concepções de cidadania no currículo do ensino médio". Tese de Doutorado, Instituto de Educação, Univerisadade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/36623>.
- Lima, Licínio. 2005. "Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?". *Educação, Sociedade & Culturas*, no. 23, 71-90.
- Lima, Licínio. 2018. "Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Ruturas, continuidades, apropriações seletivas". *Revista Portuguesa De Educação* 31 (Especial): 75-91. <https://doi.org/10.21814/rpe.15077>.
- Lombardo, E. e Meier, P. 2009. "Power and Gender: Policy Frames on Gender Inequality in Politics in the Netherlands and Spain". *Journal of Women, Politics and Policy* 30, 357–380. <https://doi.org/10.1080/15544770903266632>.

- Magalhães, C. 2001. “A análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo”. Em *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. 15-30. Belo Horizonte: FALE-UFMG.
- Marshall, T. H. e Bottomore, T. 1992. “Citizenship and Social Class”. *Citizenship and Social Class*. Pluto Press.
- Martins, M. J. D. e Mogarro, M. J. 2010. “A educação para a cidadania no século XXI”. *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 53: 185-202.
- Mendes, S. F.R. 2005. “As práticas escolares como construtoras de uma identidade curricular genderizada”. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/4919>.
- Mengel, F., Sauermann, J. e Zölitz, U. 2018. “Gender bias in teaching evaluations”. *Journal of the European Economic Association* 17, no. 2: 535–566. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvx057>.
- Milagre, C., Gonçalves, L., Neves, M. J. e Santos, S. A. 2019. *Módulo 4: Cidadania e Desenvolvimento*. Direção-Geral da Educação.
- Miller, L. e Hayward, R. 2006. “New jobs, old occupational stereotypes: Gender and jobs in the new economy”. *Journal of Education and Work* 19, no. 1: 67–93. <https://doi.org/10.1080/13639080500523000>.
- Monteiro, J. A. 2013. “O Desenvolvimento Pessoal e Social: Entre a Lei e a Cidadania”. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Monteiro, R. et al. 2017. “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania”. XXI Governo Constitucional. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Mozzicafreddo, J. “Estado Providência e Cidadania”. Em *Estado-Providência e Cidadania em Portugal*, 179-208. Celta Editora, Oeiras, 2002.
- Mullet, D. R. 2018. “A General Critical Discourse Analysis Framework for Educational Research”. *Journal of Advanced Academics* 29, no. 2: 116–142. <https://doi.org/10.1177/1932202X18758260>.
- Neto, O. C. e Moreira, M. R. 1999. “A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural”. *Ciências & Saúde Coletiva* 4, no.1: 33-52. <https://doi.org/10.1590/s1413-81231999000100004>.
- Nogueira, F. 2015. “O Espaço e o Tempo da Cidadania na Educação”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 7–32. https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-1_1.

- Nunes, A. 2017. “Era uma vez ... Estereótipos de Género nos Livros Infantis”. Dissertação de Mestrado, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15476.09608>.
- Nunes, A. 2019. “Estereótipos de género nos livros infantis premiados”. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, no. 6: 77-97. <https://doi.org/10.15304/elos.6.5867>.
- OCDE. 2017. *The pursuit of gender equality: An uphill battle*. Paris: OECD
<https://doi.org/10.1787/9789264281318-en>
- Pacheco, J. A. E Sousa, J. 2016. “Lei de Bases do Sistema Educativo: do passado a um futuro olhar curricular”. *Revista Elo*, no. 23: 89-98.
- Parsons, K. A. 2007. “Structural violence and power”. *Peace Review* 19, no. 2: 173–181. <https://doi.org/10.1080/10402650701353612>.
- Peterson, S. B. e Lach, M.A. 1990. “Gender stereotypes in children’s books: Their prevalence and influence on cognitive and affective development”. *Gender and Education* 2, no. 2: 185–197. <https://doi.org/10.1080/0954025900020204>.
- Pienta, R. S. e Smith, A. M. 2012. “Women on the margins: The Politics of Gender in the Language and Content of Science Textbooks”. Em *The New Politics of the Textbook: Problematizing the Portrayal of Marginalized Groups in Textbooks*, ed. Heather Hickman e Brad J. Porfilio, 33-47. Constructing knowledge: Curriculum Studies in Action 1. Holanda: Sense Publishers.
- Pintassilgo, J. 2002. “A componente socializadora do currículo escolar oitocentista”. Edições Colibri, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. <http://hdl.handle.net/10451/4030>.
- Pintassilgo, J. 2009. “A República e a educação: Do ideal às realizações”. *O Congresso Republicano de Setúbal. 100 anos. O republicanismo entre a revolução e a ordem*, 25–37. Setúbal, Portugal: Gi.COM-IPS, 2009. <http://hdl.handle.net/10451/4018>.
- Quenzel, G. e Hurrelmann, K. 2013. “The growing gender gap in education”. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18, no. 2, 69-84, DOI: 10.1080/02673843.2012.665168.
- Ribeiro, N., Neves, T. e Menezes, I. 2014. “Educação para a cidadania em Portugal: Contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar Português”. *Curriculo sem Fronteiras* 14, no.3: 12–31.
- Rosas, F. 2018. *A Primeira República 1910-1926 – Como venceu e porque se perdeu*. Lisboa: Bertrand Editora.

- Santos, L. R. 2011. “A Reescrita de Mitos Femininos na obra de Marina Warner: Metamorfose, Género e Identidade”. Dissertação de Mestrado, Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho.
- Santos, A. C. e Leite, C. 2018. “Políticas curriculares em Portugal: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade”. *Curriculo sem Fronteiras* 18, no. 3: 836–856.
- Sousa, V., Marchante, M., Coelho, V. A. e Quintais, A. 2019. “Promover a igualdade de género: para além da perpetuação de estereótipos de género”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*. 4, no.1: 125-134. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1575>.
- Spruijt, R. 2019. “Gender equality policies: motives and assumptions in education policy of the European Union”. Tese de Licenciatura, Universidade Laiden, Holanda.
- Sriwimon, L. e Zilli, P. J. 2017. “Applying Critical Discourse Analysis as a conceptual framework for investigating gender stereotypes in political media discourse”. *Kasetsart Journal of Social Sciences* 38: 136-142. <http://dx.doi.org/10.1016/j.kjss.2016.04.004>.
- Steenbergen, Bart van. 2012. “Towards a Global Ecological Citizen”. *The Condition of Citizenship*, 141–52. <https://doi.org/10.4135/9781446250600.n11>.
- Torres, A. 2018. “Igualdade de género ao longo da vida: Portugal no contexto europeu”, 31-117. Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Van der Vleuten, M., Jaspers, E., Maas, I. e Van der Lippe, T. 2016. “Boys’ and girls’ educational choices in secondary education. The role of gender ideology”. *Educational Studies* 42, no. 2: 181–200. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1160821>.
- Van Hek, M., Kraaykamp, G. e Wolbers, M. H. J. 2016. “Comparing the gender gap in educational attainment: the impact of emancipatory contexts in 33 cohorts across 33 countries”. *Educational Research and Evaluation* 22, no. 5-6: 260–282. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1256222>.
- Van Steenberger, B. 1994. “The Condition of Citizenship”. SAGE Publications.
- Wall, K., Cunha, V., Atalaia, S., Rodrigues, L., Correia, R., Correia, S. V. e Rosa, R. 2016. *Livro Branco – Homens e Igualdade de Género em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Leis

Resolução n.º 61/2018 do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 97/2018, Série I de 2018-05-21

Lei n.º 5/73 de 25 de julho da Presidência da República. Diário do Governo n.º 173/1973, Série I de 1973-07-25

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro da Assembleia da República. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14

Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto do Ministério da Educação. Diário da República n.º 198/1989, Série I de 1989-08-29

Decreto-Lei n.º 270/75 de 30 de maio do Ministério da Educação e da Cultura. Diário do Governo n.º 124/1975, Série I de 1975-05-30

Lei n.º 115/97 de 19 de setembro da Assembleia da República. Diário da República n.º 217/1997, Série I-A de 1997-09-19

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto da Assembleia da República. Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 2005-08-30

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto da Assembleia da República. Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro do Ministério da Educação. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18

Decreto-Lei n.º 18 de 2 de fevereiro do Ministério da Educação. Diário da República n.º 23/2011, Série I de 2011-02-02

Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de abril do Ministério da Educação. Diário da República n.º 70/2011, Série I de 2011-04-08

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06

Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto da Assembleia da República. Diário da República n.º 165/2006, Série I de 2006-08-28

Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, 2.ª série — N.º 90 — 10 de maio de 2016

Webgrafia

- APAV. “Vítima de violência doméstica 2013-2017”.
https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas_APAV_Violencia_Domestica_2013_2017.PDF
- Carriço, Marlene. “José Pacheco: "Aulas no século XXI são um escândalo. Com aulas ninguém aprende". Observador, 10 de abril, 2016.
<https://observador.pt/especiais/jose-pacheco-aulas-no-seculo-xxi-sao-um-escandalo-aulas-ninguem-aprende/>
- Centro Regional de Informação das nações Unidas. “Objetivo 5: Igualdade de Género”.
<https://unric.org/pt/objetivo-5-igualdade-de-genero-2/>
- DGE. “Lista de manuais adotados”.
<https://www.dge.mec.pt/lista-de-manuais-escolares-adotados>
- Georgieva, K., Fabrizio, S., Hoon Lim, C. e Tavares, M. M. 2020. “A Covid-19 e as diferenças de género”. IMF, 20 de julho, 2020.
<https://www.imf.org/pt/News/Articles/2020/07/20/blog-the-covid-19-gender-gap>
- INE. “Inquérito Nacional de Saúde”. 26 de junho, 2020.
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=414434213&DESTAQUESmodo=2
- International Labor Office. “Global Wage Report 2020-21”.
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-dgreports/-dcomm/-publ/documents/publication/wcms_762534.pdf
- Malala Fund. “Girls’ Education and Covid-19”.
https://downloads.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/6TMYLYAcUpjhQpXLDgmdla/3e1c12d8d827985ef2b4e815a3a6da1f/COVID19_GirlsEducation_corrected_071420.pdf
- Nobel Prize. “Nobel Prize Awarded Women”.
<https://www.nobelprize.org/prizes/lists/nobel-prize-awarded-women/>
- Parlamento Europeu. “Representantes femininas no parlamento Europeu por Estado-Membro”.
https://www.europarl.europa.eu/EPRS/graphs/2021-EWD_PT.pdf
- Pordata. “População em risco de pobreza ou exclusão social: total e por grupo etário”.
[https://www.pordata.pt/Europa/Popula%C3%A7%C3%A3o+em+risco+de+pobreza+total+e+por+grupo+et%C3%A1rio+\(percentagem\)-2331](https://www.pordata.pt/Europa/Popula%C3%A7%C3%A3o+em+risco+de+pobreza+total+e+por+grupo+et%C3%A1rio+(percentagem)-2331)

Pordata. “Taxa de emprego: total, nacionais e estrangeiros”.

<https://www.pordata.pt/Europa/Taxa+de+emprego+total++nacionais+e+estrangeiros-2386-314460>

Pordata. “Docentes do sexo feminino em % dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino”.

<https://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+do+sexo+feminino+em+percentagem+dos+docentes+em+exerc%3%adicio+nos+ensinos+pr%3%a9+escolar++b%3%a1sico+e+secund%3%a1rio+total+e+por+n%3%advel+de+ensino-782-6226>

Pordata. “Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo”.

<https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%3%a7%3%a3o+e+forma%3%a7%3%a3o+total+e+por+sexo-433-4678>

Porto Editora. “Missão e Valores”.

<https://www.portoeditora.pt/sobre-nos/missao-e-valores>

Porto Editora. “Historial”.

<https://www.portoeditora.pt/sobre-nos/historial>

Veloso, João. “«Machista» e «heteropatriarcal», a língua portuguesa?”. 1 de março, 2017.

<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/machista-e-heteropatriarcal-a-lingua-portuguesa/3499>